

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## RIGORÓZNÍ PRÁCE

Vzdělávání a rozvoj ředitelů základních škol v kontextu strategického řízení  
Education and development of primary school heads in the context of  
strategic management

Mgr. et Mgr. Vlastimil Hubert

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška Ph.D., MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

2020

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Vzdělávání a rozvoj ředitelů základních škol v kontextu strategického řízení

Education and development of primary school heads in the context  
of strategic management

Mgr. Bc. Vlastimil Hubert

Vedoucí práce: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Studijní program: magisterský

Studijní obor: Management vzdělávání

Rok odevzdání: 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vzdělávání a rozvoj ředitelů základních škol v kontextu strategického řízení potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. dubna 2020

### **Poděkování**

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce panu prof. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., MBA. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost při zpracování tématu této diplomové práce. Dále bych chtěl poděkovat všem ředitelům škol za účast v dotazníkovém šetření, díky němuž jsem získal potřebné informace a podklady.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se věnuje problematice oblasti strategického řízení v práci ředitele školy. V teoretické části identifikujeme postavení ředitele školy v rámci předpokladů k manažerskému řízení a definujeme možnosti jeho vzdělávání. Tato část je koncipována nejen jako odborné východisko pro praktickou část, ale současně jako prostředek k získání základního přehledu z oblasti strategického řízení ve vazbě na výkon funkce ředitele školy. Text souvisle přechází od odborného vymezení k hlavním strategickým dokumentům v práci ředitele. Zabývá se předpoklady pro výkon činnosti ředitele, kompetenčním modelem a popisuje aktuální možnosti systémového vzdělávání ředitelů v oblasti strategického řízení a plánování včetně nejčastěji preferovaných metod vzdělávání. Praktická část prostřednictvím dotazníkového šetření a následných řízených rozhovorů identifikuje a analyzuje důležitost strategického plánu rozvoje školy (koncepce rozvoje školy) z pohledu ředitelů základních škol. Zjišťuje, jak vnímají ředitelé důležitost strategického řízení a jaké jsou jejich aktuální potřeby v dalším vzdělávání zaměřených na tuto problematiku. Na základě doplňujících řízených rozhovorů předkládá návrh modulárního programu dalšího vzdělávání, který vychází z vyjádřených potřeb respondentů. Text pracuje s ředitelem školy jako s klíčovým faktorem, jenž ovlivňuje kvalitu vzdělávání a určuje směr, kterým se bude škola v následujících letech ubírat. Upozorňuje na možné systémové nedostatky. Nabízí k zamyšlení a dalšímu zkoumání otázky týkající se časové souslednosti studia školského managementu či struktury vzdělávacího programu zaměřeného na koncepci rozvoje školy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

další vzdělávání, kompetence, podpora, ředitel, strategické řízení, strategie

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the issue of strategic management in the work of the school head. In the theoretical part, we identify the position of the school head in terms of the prerequisites for managerial management and define the possibilities of his education. This part is conceived not only as a professional starting point for the practical part, but also as a means to obtain a basic overview of strategic management in relation to the performance of the function of school principal. The text is continuously moving from the professional definition to the main strategic documents in the work of the director. It deals with the prerequisites for the performance of the director's activities, the competency model and describes the current possibilities of systemic education of directors in the field of strategic management and planning, including the most frequently preferred methods of education. The practical part identifies and analyzes the importance of the strategic school development plan (school development concept) from the perspective of primary school principals through a questionnaire survey and subsequent structured interviews. It finds out how directors perceive the importance of strategic management and what are their current needs in further education focused on this issue. On the basis of additional guided interviews, it presents a proposal for a modular program of further education, which is based on the expressed needs of the respondents. The text works with the school principal as a key factor influencing the quality of education and determining the direction the school will take in the coming years. It draws attention to possible system weaknesses. It offers questions related to the time sequence of the study of school management or the structure of the educational program focused on the concept of school development for reflection and further research.

## **KEY WORDS**

competence, director, further education, strategic management, strategy, support

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>7</b>
<b>1 STRATEGIE, STRATEGICKÉ ŘÍZENÍ A PLÁNOVÁNÍ.....</b>	<b>9</b>
1.1 STRATEGICKÉ ŘÍZENÍ – VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ A JEHO FÁZÍ.....	9
1.1.1 <i>Fáze strategického managementu</i> .....	10
1.2 STRATEGICKÉ PLÁNOVÁNÍ A STRATEGIE .....	12
1.3 HLAVNÍ STRATEGICKÉ DOKUMENTY V PRÁCI ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	17
1.3.1 <i>Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020</i> .....	19
1.3.2 <i>Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+</i> .....	21
1.3.3 <i>Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání</i> .....	23
1.3.4 <i>Strategie rozvoje školy</i> .....	25
<b>2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON ČINNOSTI ŘEDITELE ŠKOLY.....</b>	<b>27</b>
2.1 OBECNÁ VÝCHODISKA .....	27
2.2 POVINNOSTI ŘEDITELE ŠKOLY .....	28
2.3 LEGISLATIVNÍ PŘEDPOKLADY PRO VÝKON FUNKCE ŘEDITELE ŠKOLY .....	31
2.4 KOMPETENCE A KOMPETENČNÍ MODEL ŘEDITELE ŠKOLY .....	34
<b>3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ŘEDITELŮ ŠKOL V PROBLEMATICE STRATEGICKÉHO ŘÍZENÍ.....</b>	<b>42</b>
3.1 NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR (NPI ČR) .....	45
3.1.1 <i>Strategické řízení a plánování ve školách a v územích</i> .....	48
3.1.2 <i>SYPO – systematická podpora pro všechny učitele a ředitele</i> .....	49
3.2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELE ŠKOLY VE VZTAHU KE STRATEGICKÉMU ŘÍZENÍ.....	51
3.3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELE ŠKOLY .....	53
<b>4 VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA SLEDOVÁNÍ MOŽNOSTÍ ROZVOJE ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OBLASTI STRATEGICKÉHO ŘÍZENÍ .....</b>	<b>62</b>
4.1 POPIS DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ, ŘÍZENÉHO ROZHOVORU .....	62
4.2 CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	62
4.3 HARMONOGRAM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	63
4.4 VÝBĚR A CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÉHO VZORKU .....	64
4.5 METODY SBĚRU DAT A ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ .....	65
4.5.1 <i>Zpracování údajů</i> .....	66
4.6 INTERPRETACE ÚDAJŮ A JEJICH ANALÝZA .....	67
4.7 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE ROZHOVORŮ NAVAZUJÍCÍCH NA DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....	87
4.8 NÁVRH VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU .....	91
4.9 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	93
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>97</b>
<b>SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....</b>	<b>99</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>110</b>

## ÚVOD

Poznatky z oblasti managementu, ověřené postupy řízení a plánování z podnikatelské sféry stále více vstupují do řízení vzdělávacích institucí. Přispívá k tomu i poměrně decentralizovaný systém školství České republiky a s ohledem na donedávna platný normativní způsob financování i nutná konkurenceschopnost škol.

Ředitel školy zodpovídá za veškeré dění ve škole, a je tedy žádoucí, aby nebyl jen krizovým manažerem, ale aby byl schopen odborně řídit školu v oblasti plánování jejího rozvoje. Hlavním pilířem efektivnosti a úspěšnosti školy je kvalita strategického řízení a plánování vhodně aplikovaná na specifika školního prostředí. Pojmy jako mise, vize či strategické cíle získávají na stále větším významu a mohou předurčit dlouhodobý úspěch organizace. Ostatně tento fakt si uvědomuje i Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy či Česká školní inspekce, která zahrnula tuto oblast do své kontrolní činnosti. V kontextu těchto skutečností je žádoucí zaměřit se na možnosti dalšího vzdělávání vedoucích pracovníků působících v oblasti školství. Srov. s Veteška, Svobodová a Tureckiová (2018) a Veteška a Kursch (2019).

Téma diplomové práce *Vzdělávání a rozvoj ředitelů základních škol v kontextu strategického řízení* proto bylo z vlastního profesního i studijního hlediska jasnou volbou. Cílem diplomové práce je identifikovat postavení ředitele školy v rámci předpokladů k manažerskému řízení a definovat možnosti jeho vzdělávání. Předložit teoretická hlediska ve vazbě na strategické řízení školy. V empirické části je cílem identifikovat a charakterizovat kompetence ředitele základní školy související se strategickým řízením. Analyzovat důležitost strategického plánu rozvoje školy (koncepce rozvoje školy) z pohledu ředitelů základních škol a určit jejich potřeby dalšího vzdělávání v této oblasti. Přidanou hodnotou této práce pak je přispět k řešení problematiky v oblasti rozvoje a dalšího profesního vzdělávání ředitelů základních škol s důrazem na strategické řízení a aplikaci jeho principů v praxi.

V teoretické části předkládáme odborný text, který se zabývá obecnými teoretickými východisky strategického řízení včetně hlavních strategických dokumentů ve vazbě na vzdělávací systém. Zabýváme se nejen legislativními předpoklady a kompetencemi



ředitele základní školy v souvislosti s oborem školského managementu (resp. managementu vzdělávání obecně), ale také s metodami a možnostmi systémového vzdělávání se zaměřením na strategické řízení, plánování a budoucí, tj. žádoucí rozvoj školy.

Empirická část má za cíl identifikovat, jakou důležitost přisuzují ředitelé základních škol strategickému řízení a plánování, zjistit, kde získali příslušné kompetence související se strategickým řízením a zda je získali již před nástupem do funkce. Dále analyzovat důležitost strategického plánu rozvoje školy (koncepce rozvoje školy) z pohledu ředitelů základních škol a vytvořit návrh programu dalšího vzdělávání v oblasti strategického řízení, plánování a sestavení koncepce rozvoje školy. Současně očekáváme, že práce poukáže na aktuálnost a důležitost strategického řízení v práci ředitele školy.

# 1 STRATEGIE, STRATEGICKÉ ŘÍZENÍ A PLÁNOVÁNÍ

Vliv vnějšího prostředí na strategii rozvoje a řízení školy je neoddiskutovatelný. Se systémovými změnami v oblasti vzdělávání jsou školy vystaveny konkurenčnímu prostředí. Správně zvolená strategie a efektivní strategické řízení je predikcí úspěšnosti. Poznatky z firemního soukromého sektoru častěji pronikají do řízení školy. Je žádoucí, aby ředitel školy, jako hlavní představitel top managementu, měl dostatečné znalosti v oblasti strategického řízení.

## 1.1 Strategické řízení – vymezení klíčových pojmů a jeho fází

*„Strategické řízení je řízení zaměřené na dlouhodobé plánování a směřování organizace jako celku nebo její části. Zásadní pro strategické řízení je definice cílů a stanovení způsobu jejich dosažení“* (Strategické řízení, online, 2019). Fotr et al. (2017, s. 13) upozorňují na to, že i přes zdánlivě malou přizpůsobivost ke změnám v posledních desetiletích neztratilo strategické řízení na významu. Jednoznačně přispívá k současné i budoucí prosperitě organizací.

Ochrana, Potůček a Drhová (2010, s. 25) uvádějí, že cílem strategického řízení je pomocí manažerských metod efektivně vyřešit určitý problém, a to v dlouhodobém měřítku. Fotr et al. (2017, s. 13) blíže specifikují a tvrdí, že *„strategické řízení v moderní organizaci je komplexem znalostí a zkušeností, s jejichž pomocí se vytváří v organizaci rovnováha mezi cíli a potřebami dneška a zítřka.“* Každá organizace je významně ovlivňována svým okolím, klade důraz na teoretickou připravenost manažerů (tj. ředitelů škol), jejich schopnosti správně předvídat, analyzovat a přijímat správná rozhodnutí.

Pojetí z jiného pohledu soustředěného spíše na nastavení strategie v organizaci a efektivitu práce a výkon lidských zdrojů popisuje Mallya (2007, s. 27) *„Strategické řízení je dynamický proces pro sladění strategií, výkonnosti a obchodních výsledků. Všechno je o lidech, vůdcovství, technologii a procesech. Efektivní kombinací těchto elementů může organizace dosáhnout předem stanovených cílů. Je to neustálý proces tvorby a určování směru vývoje organizace a její aktivity. Je to rozhodování o tom, jak se bránit vznikajícím změnám v daném prostředí podnikání“.*

Strategické řízení lze tedy vnímat jako tvorbu a realizaci záměrů dlouhodobější povahy s cílem organizaci rozvinout a jejich uskutečněním se vytváří konkurenční efekt. Má několik fází, které jsou uvedeny v následující části práce.

### **1.1.1 Fáze strategického managementu**

Fáze strategického řízení (managementu), někdy také označované jako strategický cyklus, většina autorů rozděluje do čtyř fází. Zástupci tohoto dělení jsou i Fotr et al. (2017, s. 22 – 24):

**a/ Formulace strategického záměru:** tato fáze obsahuje zpracování strategických východisek (formulace žádoucího cílového stavu), posláním organizace, vytvoření vize s vyvozením strategických cílů. Poté se sestaví kroky, které povedou k tvorbě scénářů zohledňující vývoj prostředí. Analýzou prostředí (např. SWOT analýzou) lze určit silné a slabé stránky, či určit a vymezit hrozby a příležitosti. Výstupem této fáze pak je strategický záměr.

**b/ Tvorba strategického plánu:** zde se formulují kroky, které vyústí v tvorbu strategického plánu a harmonogram realizace. Tedy časového plánu, který obsahuje časovou posloupnost provedení jednotlivých aktivit. Autoři dále uvádí, že je nutné dlouhodobé cíle dekomponovat na cíle krátkodobé s funkční strategií. Krátkodobé cíle se stávají východiskem pro operativní řízení a lze zahájit fázi implementace. Tímto krokem se zároveň definují indikátory pro kontrolu strategického plánu.

**c/ Implementace strategie:** realizuje se prostřednictvím operativního řízení, cílem je zajištění efektivních a plynulých podpůrných, řídicích a jiných procesů při respektování provozních a legislativních standardů. Jedná se zejména o stanovení taktických a provozních plánů, zabezpečení provozu, koordinaci průběhu provozních procesů a reporting. Zásadní je správně vymezená komunikace v organizaci sladěná se strategií. Za podpory firemní kultury umožňuje efektivně zapojit lidský kapitál.

**d/ Hodnocení realizace strategie:** očekává se, že bude docházet k průběžnému hodnocení. Je potřeba si uvědomit, že strategické postupy, které organizace aplikuje, nejsou neměnné, a je na tuto skutečnost potřeba reagovat sledováním vnitřních a vnějších faktorů, sledováním výsledků a navrhováním náprav.

Krbová (2017, s. 16 -18) přizpůsobila formulace i členění blíže veřejnému sektoru, tedy i příspěvkovým organizacím, a rozdělila a popsal fáze strategického managementu následovně:

**a/ Přípravná fáze:** jedná se o formulování poslání a vize organizace. Vize, jež je představou o budoucnosti, musí být v souladu s posláním. Vize a mise jsou rozpracovány a vkomponovány do vlastní strategie.

**b/ Strategická analýza:** se týká popisu a pochopení situace, ve které se organizace (škola) nachází. Cílem strategické analýzy je najít klíčová místa, která jsou stěžejní pro rozvoj organizace, což je následně využito při výběru strategie.

Strategická analýza představuje způsob poznání výchozí situace a pochopení souvislostí. Zaměřuje se na potenciál (například lidské zdroje apod.). Bez znalostí místní situace a podmínek nelze získat potřebné informace pro zpracování vlastní analýzy. K analýze se nejčastěji používá metoda SWOT. Provedená analýza by měla odhalit, k jakým změnám dochází a jak ovlivňuje současný vývoj a jaký existuje rozvojový potenciál (například zdroje, silné stránky, výhody).

**c/ Varianty strategie (strategický výběr):** V rámci strategické analýzy je vytvořena databáze informací obsahující klíčové problémové oblasti, které jsou základem pro strategický výběr. V této fázi je vhodné pro získání různých návrhů a inovativních řešení a přístupů využívat různých kreativních metod (například brainstorming, panelové diskuse), s cílem zapojit co nejširší spektrum účastníků a korektně vypracovat návrh strategické části. Při výběru nejvhodnější strategie je možné využít opět celou řadu manažerských metod. Jednou z nich je benchmarking. Jakubíková (2008, s. 124) definuje benchmarking jako *„dlouhodobý trvalý proces vzájemného sledování a porovnávání vlastních výsledků s výsledky konkurence. Metoda slouží jako systém včasného varování.“*

Další možností je využít tzv. Delfské metody (DELPHI). Hlavním principem je kontrolovaná diskuze, která probíhá anonymně ve více kolech. *„Každý účastník v prvním kole obdrží a vyplní dotazník. Ve druhém kole každý účastník obdrží souhrn výsledků prvního kola současně s druhým dotazníkem. Na základě předchozích výsledků má možnost ve druhém kole pozměnit svůj názor. Stejný princip platí pro všechny účastníky bez ohledu na míru extrémnosti jejich názorů. Všichni účastníci se také mohou vyjádřit k*

*odpovědím ostatních“* (Šetření metodou Delphi pro identifikaci prioritních témat ve vzdělávání – stručný popis metodického postupu, online, 2019). Na základě strategického výběru dochází ke zpracování strategie (strategického plánu). Po přijetí rozhodnutí o výběru konkrétní strategie dochází k jejímu zpracování.

**d/ Implementační fáze:** je jakýmsi převodem strategie do praxe. Nejdříve je nutné rozpracovat strategie do taktických a operativních plánů. Dalším krokem je určení hlavních úkolů, které se následně realizují. K tomu je často nutné přizpůsobit strukturu zdrojů (ekonomických, personálních, informačních), stanovit časový harmonogram, přiřadit klíčové kompetence i pravomoc a odpovědnost pověřeným osobám, které se na implementaci budou podílet, a nastavit komunikační proces. Současně je důležité, aby respektovali a přijali strategii za svou všichni zainteresovaní pracovníci.

**e/ Fáze řízení rizik; monitoring a kontrola:** sledování, kontrola a řízení rizik je neodmyslitelnou součástí strategického managementu. V příspěvkové organizaci je nutné včas odhalovat případná rizika, vyhodnocovat jejich dopad a navrhnout opatření k jejich eliminaci nebo zmírnění v souladu s časovým plánem. V této fázi napomáhá kvantifikace míry naplnění cílů, přičemž jejich měřitelnost je zajištěna pomocí nastavení monitorovacích indikátorů.

*„Pro strategické řízení je naprosto zásadní dosažení toho, aby všichni pracovníci věděli, jaké jsou společné cíle a usměrnili své chování a jednání k jejich dosažení. To je opravdový, nejvyšší a jediný smysl strategického řízení“* (Strategické řízení, online, 2019). Bryson (2004, s. 31 – 32) potvrzuje a říká, že je úkolem strategického řízení začlenění a implementace strategie napříč celou organizací tak, aby došlo k naplnění poslání, vize a cílů.

Úkolem ředitele školy při strategickém procesu je jednoznačně správně definovat cíle a k nim vhodně zvolit strategie jako jeden ze základních výstupů strategického řízení.

## **1.2 Strategické plánování a strategie**

*„Plánování je výchozím bodem, který předchází výkonu všech ostatních manažerských činností. Je tomu tak proto, že součástí plánování je vymezení cílů a naznačení cest, jimiž má být těchto cílů dosaženo. Dosažení cílů bezprostředně závisí na realizaci ostatních*

*manažerských funkcí – na implementaci, organizování, komunikování, kontrolování.*“ (Veber et al., 2009, s. 100)

**Strategické plánování** bylo dlouhá léta považováno za součást strategického řízení. Vzhledem k tomu, že jsou oba pojmy velmi úzce propojené, někteří autoři tyto pojmy od sebe stále neodlišují. Pojem strategické řízení se někdy v literatuře ztotožňuje s pojmem strategické plánování (Hornáčková In: Syslová, 2012, s. 62). Fred (2005, s. 39) poukazuje na možné synonymum strategického řízení a plánování. Plánování je hojněji používáno v soukromé sféře, strategické řízení pak v odborných vědeckých kruzích. Naopak Bryson (2004, s. 25) považuje strategické plánování za jeden ze základních stavebních kamenů strategického řízení. Kerlinová (2014, s. 9-19) uvádí, že strategický plán je také chápán v rámci strategického řízení jako nástroj a ne jako cíl. Cíle s ohledem na budoucnost pouze sestavuje.

Strategické plánování tedy *„zahrnuje definování poslání školy, vyhodnocení zdrojů a analýzu prostředí školy, stanovení priorit a strategie“* (Světlik, 2006, s. 109).

**Strategie** *„je jádrem strategického řízení, pravidlo pro rozhodování za neurčitých podmínek“* (Fotr et al., 2017, s. 20-21). *„Strategie se vytvářejí proto, aby sloužily k uskutečňování vizí – pohledů na to, jak by měla vypadat budoucnost“* (Armstrong, 2008, s. 94). Vždy musí být jedna hlavní strategie, ze které mohou vycházet další podřízené strategie. V oblasti školství nejčastěji finanční, personální, informační, ale i strategie informačních a komunikačních technologií.

Strategie má vliv na krátkodobé chování organizace, tak i na její dlouhodobý vývoj. *„Kvalitní strategie je spíše nutnou podmínkou úspěšnosti organizací ve vysoce konkurenčním prostředí s rychlými změnami, avšak zdaleka nikoliv postačující. Stejně důležitá (a zpravidla i důležitější) je kvalitní realizace této strategie, tedy její transformace do každodenní činnosti organizace. Bez realizace zůstává strategie pouze určitým dokumentem bez žádoucího dopadu na výkonnost a úspěšnost organizace.“* (Fotr et al., 2017, s. 13)

Důležitost správně formulovat strategii potvrzuje i Paulovčáková (2015, s. 39), která uvádí, že *„strategické řízení je předpokladem k úspěchu organizace ve velmi vysokém konkurenčním prostředí.“* *„V praxi se jedná zpravidla o formalizovaný dokument, který*

*obsahuje popis prvních dvou fází strategického cyklu, tedy popis mise organizace, její vize a strategických cílů a harmonogramu jejich realizace“ (Willmington, online, 2017).*

### **Mise (poslání)**

Poslání, často označovaná v odborné literatuře jako mise „*pomáhá uvědomit si, k čemu organizace vůbec existuje. Proč byla založena. Je dobré, aby to věděli všichni zaměstnanci, manažeři a někdy je dobré to prezentovat i zákazníkům, případně dalším zainteresovaným stranám. Poslání by nemělo být formulováno obecně, ale konkrétně. Mělo by být srozumitelné všem pracovníkům organizace a v ideálním případě by se s ním všichni pracovníci měli ztotožňovat*“ (Mise, poslání, online, 2017). Mallya (2007, s. 32) uvádí, že prostřednictvím mise lze dosáhnout „zhmotné“ vize, obsahuje etický kodex organizace. Popis mise shrnuje do otázky: „Kdo jsme a co děláme?“ Mise vychází z poslání organizace.

Dle Konečného a Gregušové (2012, s. 44) musí dobře zpracovaná mise (modifikace na školu):

a/ u řadových zaměstnanců vyvolávat pocit sounáležitosti s organizací, motivuje pracovníky a na základě vyslovených zásad dochází u nich k pochopení a odpovědnosti svého chování

b/ u vrcholného vedení (u ředitele školy) vyjasnit pohled na dlouhodobé směřování školy a udržovat střední management (zástupce ředitele, vedoucí pracovníky ...) ve zvoleném směru

c/ respektovat zájmy vlastníků (u vzdělávací příspěvkové organizace se jedná o zřizovatele)

d/ přesvědčit žáky a zákonné zástupce, že jsou nejváženějšími osobami v rámci hodnotového žebříčku organizace, a pro jejich uspokojení uskutečňovat všechny aktivity v cestě za kvalitou vzdělávání

Dále upozorňují na fakt, že „i když se jedná o dokument se značnou mírou všeobecnosti, je zapotřebí věnovat jeho sestavení velkou pozornost. Měl by:

a/ být pečlivě formulovaný s využíváním přesných pojmů

b/ být dostatečně výmluvný, ale ne příliš rozsáhlý

c/ jasně prezentovat organizaci a její úsilí

## Vize

Jak jsme uváděli výše, mise se soustředí na současnost a klade si zásadní otázky: „Kdo jsme a co děláme? „*Vize je však představa žádoucího budoucího cílového stavu a má podobu jednoduchého popisu jeho podoby a ideálního stavu, kterého chce organizace svoji strategií dosáhnout*“ (Vize, online, 2019) Mallya (2007, s. 31) doporučuje sepsat vizi organizací, které chtějí nalézt řešení problémů, se kterými se potýkají. Umožní jim to přizpůsobit se snadněji potřebným změnám. Bělohlávek (2006, s. 75-77) uvažuje nad vizí jako nad obrazem budoucnosti, kdy organizace hledá odpověď na otázku, kde je a kde by se chtěla vidět za několik let. Účinnost vize charakterizuje následujícími znaky:

a/ obraznost: naznačuje, jakým směrem se bude organizace v budoucnu ubírat.

b/ adresnost: oslovuje dlouhodobé zájmy zaměstnanců, kteří mají určité zájmy na aktivitách organizace

c/ uskutečnitelnost: správná a účinná vize má dosažitelné cíle

d/ jednoznačnost, flexibilita, srozumitelnost: vize musí být jednoduchá, čitelná, jasná, srozumitelná a flexibilní ve smyslu nebránění vlastní iniciativě zaměstnanců

*„Na rozdíl od poslání, které souvisí spíše se způsobem chování a má nadčasový charakter, vize vyjadřuje představu nějakého budoucího stavu týkajícího se konkrétního elementu organizace.“* (Veber et al., 2011, s. 550)

Správně formulovaná mise a vize posouvá organizaci správným směrem. Děje se to stanovením jasných mantinelů „prostoru“, ve kterém se musí odehrávat strategická rozhodování a akce. Mise a vize pomáhá získávat podporu všech zainteresovaných skupin a ty jsou následně organizací, tedy školou, ovlivněny. Zároveň se jedná o vysoce motivační prvek (Fotr et al., 2017, s. 29-31). Server managementmania.com rozvíjí výše uvedené teze a poukazuje na to, že *„stanovení vize je vhodné pro všechny typy a velikosti organizace. Bez ní chybí jasně vyjádřený směr, kterým se chce organizace vydat a špatně se tak stanovují další motivátory“* (Vize, online, 2019)

Vize musí být pozitivní, sdílená, efektivní, jasná, motivující a inspirující učitele k tvořivosti. Dění ve škole a rozhodování by mělo být v souladu se stanovenou vizí. *„Vize*



*je základní myšlenkou, představou o budoucnosti. Ukazuje kroky, které je nutné udělat, aby došlo k pozitivní změně – ke zlepšení současného stavu. Jasná, silná, pozitivní a inspirativní vize, jejíž dosažení je reálné a která vznikla na základě uznávaných hodnot, je východiskem pro stanovení cílů.“ (Lhotková, Tureckiová, Šnýdrová, 2013, s. 26)*

### **Strategické cíle**

V návaznosti na vize je velmi důležité vhodně stanovit strategické cíle. Jedná se o nejvyšší cíle organizace a jsou používány v rámci strategického řízení. Správně nastavené strategické cíle nejsou zaměřené pouze na jednu metriku působení organizace (například výsledky vzdělávání), ale jsou nastaveny jako vyvážené, aby splnění jednoho cíle nezpůsobovalo nerovnováhu jinde. Strategické cíle v organizaci navazují na její poslání, formulovanou vizi. Na rozdíl od specifických cílů nemusí být konkrétní, měřitelné, dosažitelné, realistické a časově dosažitelné), tedy dle pravidla SMART za předpokladu, že jsou na ony specifické cíle rozpracovány. (Strategické cíle, online, 2019)

V poslední dekádě se stále využívá pravidlo SMARTER, kdy mají cíle odpovídat následujícím kritériím a mají být (Fotr et al., 2012, s. 37):

1. **Specific** – specifické, konkrétní
2. **Measurable** – měřitelné
3. **Achievable** – dosažitelné
4. **Result oriented (Realistic)** – realistické, orientované na výsledek
5. **Time framed** – časově vymezené
6. **Ethical** – v souladu s etickým přístupem k podnikání
7. **Resourced** – zaměřené na zdroje

Za definici i dosažení cílů zodpovídá ředitel školy. Vzhledem k tématu práce se nebudeme zabývat specifickými cíli a pro přehlednost uvádíme hierarchii úkonů ve vztahu ke strategickému řízení a plánování (obrázek 1).

**Obrázek 1 - Hierarchická pyramida strategického řízení**



Zdroj: Managementmania [online]. [cit. 2019-11-08]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/vize>

### **1.3 Hlavní strategické dokumenty v práci ředitele základní školy**

V rámci této kapitoly bychom rádi upozornili na strategické dokumenty, které ovlivňují práci ředitele základní školy. Poukážeme na dva možné typy (pohledy). Prvním je tvorba dokumentů na úrovni školy (za zpracování je přímo odpovědný ředitel školy) a druhým strategické dokumenty, které ovlivňují vzdělávací politiku a ředitel školy by se jimi měl, v rámci rozvoje školy a definováním vzdělávacích cílů, řídit.

V současnosti se na území České republiky nejčastěji vyskytují názvy strategických a prováděcích dokumentů jako například koncepce, strategie, akční plán, plán, program, politika, implementační plán, operační program. Zároveň jedním z mála uchopitelných vysvětlení přichází Ministerstvo pro místní rozvoj, které upřesňuje terminologii a typologii následujících pojmů. (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017)

**Politika** – jedná se vrcholový strategický dokument dané oblasti. Soustředí se na strategickou část, stanoví vizi, strategické směřování, hlavní priority a cíle a základní nástroje k jejich naplňování, a to ve střednědobém až dlouhodobém horizontu. Realizuje se zejména navazujícími strategickými a prováděcími dokumenty, kterým bývá podnětem (strategické rámce, koncepce, strategie, plány, programy), které se zaměřují na jednotlivé oblasti a které její cíle upřesňují a stanovují opatření k jejich realizaci. Politika je

spojována se změnou legislativy, vytvořením strategického dokumentu, navržením dotačního titulu atd. (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017)

**Strategický rámec** – jedná se o dlouhodobý zastřešující dokument. Řeší obvykle širší problematiku. Klade důraz na analytickou a strategickou část, kde se na základě analýzy stanoví vize, strategické oblasti a strategické cíle, kterých je třeba dosáhnout, aby se naplnila stanovená vize. Určuje základní strategické směřování a rámcovou implementaci. Uskutečňuje se zejména pomocí souvisejících strategií a koncepcí. Strategický rámec může vycházet z nadřazené politiky. (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017)

**Koncepce** – řeší konkrétní problematiku. Klade důraz na analytickou a strategickou část, obsahuje implementační část pouze rámcově. Začlenění řeší samostatný prováděcí dokument v implementačním plánu.

**Strategie** – „*má vysokou míru podrobnosti a vzájemně vyvážené a propojené všechny 3 části – analytickou, strategickou i implementační. Strategie v tomto pojetí obsahuje definici problému, souhrn podkladových analýz a dat, definuje vizi (tj. budoucí žádoucí stav v dané oblasti) a stanovuje sadu cílů, jichž má být dosaženo. Dále strategie obsahuje opatření, jejichž prostřednictvím jsou jednotlivé cíle naplněny. Zároveň Strategie stanoví způsob implementace (včetně vymezení aktérů implementace strategie, časový a finanční rámec implementace atd.). Strategie obsahuje způsob vyhodnocení plnění cílů a opatření, vč. sady indikátorů a termínů. Strategie může vycházet z nadřazené politiky nebo strategického rámce*“ (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017). Stejný dokument dále uvádí příklad struktury Strategie:

*a/ definice a analýza řešeného problému (definice řešeného problému, prostředí a očekávaný budoucí vývoj, revize stávajících opatření, vývoj při tzv. nulové variantě, souhrn výsledků klíčových analýz);*

*b/ vize a základní strategické směřování (logika intervence, hierarchie cílů strategie, vize a globální cíl strategie, strategické oblasti a strategické cíle);*

*c/ popis cílů v jednotlivých strategických oblastech (název a popis specifického cíle, dopady jeho naplnění, přehled a popis opatření, výsledky a výstupy realizace jednotlivých opatření (aktivit), indikátory);*

*d/ implementace strategie (implementační struktura a systém řízení implementace strategie, plán realizace aktivit, časový harmonogram, rozpočet a zdroje financování, systém monitorování a evaluace realizace strategie, systém řízení rizik a předpoklady realizace strategie);* (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017)

**Plán** – od strategie je odlišný v tom, že obvykle nestanovuje vizi, má jednoduchou strukturu cílů a vždy se zabývá realizací. *„Na základě analýzy současného stavu jsou formulovány cíle i konkrétní úkoly, které je nutné plnit, a to s určením odpovědností za jejich plnění, určením termínů plnění, způsobu financování, určení způsobů průběžné a závěrečné kontroly. Je třeba odlišovat plán jako strategický dokument od plánu jako dokumentu popisujícího postup při řešení určité závažné situace“.* (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017)

Příklad struktury Plánu jako strategického dokumentu:

a/ stanovení předmětu plánu

b/ analýza současného stavu

c/ stanovení cílů a opatření resp. úkolů

d/ způsob realizace plánu (vč. gescí, harmonogramu, financování apod.) (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017)

**Operační program** – *„prováděcí dokument pro konkrétní obvykle širší oblast nebo území vycházející z příslušných koncepcí nebo strategií. Jeho formální struktura je určena příslušným nařízením Evropské komise. Implementační plán – prováděcí dokument pokrývající realizaci příslušné koncepce / strategického rámce po celou dobu jejich platnosti“.* (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017)

**Program** – prováděcí dokument pro konkrétní oblast nebo území a je nástrojem sloužícím k realizaci koncepce nebo strategie.

**Akční plán** – tento dokument zastřešuje příslušné strategické dokumenty pouze na krátkou dobu (Typologie strategických a prováděcích dokumentů, online, 2017).

### 1.3.1 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Vzhledem ke konci platnosti tohoto dokumentu a závěrečné fázi přípravy Strategie vzdělávací politiky 2030+ zmíníme tento dokument okrajově, a to zejména k práci ředitele. Na webových stránkách MŠMT je popisována následovně: *„Strategie vzdělávání*

*2020 je klíčovým dokumentem a zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Dokument obsahuje tři klíčové priority. Tou první je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Druhou je podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému“* (Strategie vzdělávací politiky 2020, online, 2019).

Usnesením č. 538 ze dne 9. července 2014 byla vládou schválena Strategie vzdělávací politiky České republiky, která si dala za cíle v oblasti řízení školy a rozvoje ředitele školy úkoly, mezi něž patřilo například (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, online, 2019):

a/ Vytvořit standard profese ředitele, který popíše nejdůležitější požadované dovednosti a dispozice pro kvalitní práci ředitele s důrazem na pedagogické vedení a na zlepšování vzdělávacího systému rozvíjením spolupráce mezi školami. (s. 27)

b/ Provázat standard profese ředitele s výběrem a hodnocením činnosti ředitele ze strany zřizovatele, resp. České školní inspekce, přičemž hlavním smyslem je poskytovat ředitelům průběžně podněty pro zlepšování jejich práce. (s. 27)

c/ Modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a vstupní vzdělávání ředitelů.

d/ Revidovat vstupní vzdělávání ředitelů s důrazem na rozvoj dovedností v oblasti pedagogického vedení. (s. 28)

e/ Vytvořit komplexní systém profesního rozvoje ředitelů škol respektující různé potřeby v jednotlivých fázích jejich kariéry. (s. 28)

Vzhledem k tomu, že dle OECD (Education policy outlook: Czech republic, online, 2019) vysoká autonomie škol lineárně zvýšila jejich odpovědnost, došlo k neúměrnému přesunu povinností právě na úroveň škol. Nebyla k tomu však přijata opatření k zajištění přípravy a podpory ředitelů. Současně je nutné „*posilovat prvky strategického řízení ve vzdělávací politice*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, online, 2019). Tato skutečnost je zmiňována i v dalším strategickém dokumentu a tím je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023. Profesní rozvoj ředitele základní školy ve vztahu ke strategickému řízení se má ubírat následujícími cestami a

podporou (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, online, 2019, s. 23 - 74):

- a) Podporovat procesy strategického řízení rozvoje školy a pedagogického vedení.
- b) Vytvořit metodické kabinety s možností přímé metodické podpory konkrétních ředitelů a zřídit na krajské úrovni organizační struktury poskytující metodickou podporu ředitelům a vedení školy.
- c) Sestavení vzdělávací programy pro ředitele a učitele zaměřené na excelenci škol
- d) Zkvalitnit přípravu ředitelů a jejich dalšího profesního rozvoje.
- e) Vytvořit standard ředitele s návazností na jejich profesní rozvoj.
- f) Podporovat komplexní systém ucelené podpory profesního rozvoje učitelů i ředitelů, zahrnující všechny prvky profesionalizačního kontinua.

### **1.3.2 Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**

Dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ vznikl pod vedením profesora Arnošta Veselého z Univerzity Karlovy. Celý dokument vznikal velmi transparentně a za účasti široké veřejnosti. Dokument definuje priority ve vzdělávání v příštích více než deseti letech a bude podkladem pro Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

V tomto dokumentu jsou v rámci dvou strategických cílů a čtyřech strategických linií definovány směry, kterými se má vzdělávací politika ubírat. Za žádoucí je pak implementace hlavních myšlenek do vlastní práce (vize, strategie rozvoje školy) ředitele školy. Rozdělení jednotlivých linií znázorňuje obrázek č. 2

**Obrázek 2 - Strategické cíle dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**

STRATEGICKÉ CÍLE			
<b>SC1:</b> Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život		<b>SC2:</b> Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů	

STRATEGICKÉ LINIE			
<b>SL1:</b> Proměna obsahu a způsobu vzdělávání	<b>SL2:</b> Podpora učitelů a ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání	<b>SL3:</b> Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce	<b>SL4:</b> Zvýšení financování a zajištění jeho stability
<b>SL1A:</b> Proměna obsahu vzdělávání <b>SL1B:</b> Úprava hodnocení vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků <b>SL1C:</b> Opatření pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny <b>SL1D:</b> Podpora vzdělávacích inovací a jejich ověřování <b>SL1E:</b> Celoživotní učení, využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání <b>SL1F:</b> Proměna kariérového poradenství	<b>SL2A:</b> Podpora ředitelů jako garantů kvalitní pedagogické práce školy <b>SL2B:</b> Zlepšení podmínek pro pedagogickou práci školy <b>SL2C:</b> Popis standardů kvality vzdělávání <b>SL2D:</b> Úprava přípravného profesního vzdělávání <b>SL2E:</b> Přehledný a transparentní systém kvalifikačních cest k učitelství <b>SL2F:</b> Dotvoření uceleného a stabilního systému profesní podpory	<b>SL3A:</b> Koncentrace odborných kapacit v územích („střední články“) <b>SL3B:</b> Snížení administrativní zátěže <b>SL3C:</b> Zvýšení odbornosti a informovanosti všech aktérů <b>SL3D:</b> Zlepšení komunikace, spolupráce a důvěry <b>SL3E:</b> Lepší využití dat a zvýšení relevance a kvality vzdělávacího výzkumu	<b>SL4A:</b> Financování v oblasti proměny obsahu a způsobu vzdělávání <b>SL4B:</b> Financování v oblasti snižování nerovností <b>SL4C:</b> Financování v oblasti podpory učitelů <b>SL4D:</b> Financování v oblasti řízení

Zdroj: Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ (2019, s. 42)

V dokumentu podobného druhu až revoluční, přesto neznámé tvrzení, že „*ředitelům škol musejí být uvolněny ruce od činností, které přímo nesouvisejí se zlepšováním vzdělávacího procesu, a zároveň jim musí být poskytnuta účinná podpora.*“ Konkrétní navrhovanou podporou v oblasti práce ředitele školy je týmem profesora Veselého (2019) text v rámci strategické linie SL2A: Podpora ředitelů jako garantů kvalitní pedagogické práce školy. Jmenujme vzhledem k tématu této práce alespoň základní z nich (Veselý et al., online, 2019, s. 42):

#### **Snížit nepedagogickou zátěž ředitelů:**

a/ Snížit celkový objem administrativní zátěže škol.

b/ Podpořit zřizovatele škol, aby přebírali maximum povinností spojených se správou budov, veřejných zakázek, projektovou administrativou, účetnictvím atd.

c/ Posílit nepedagogické personální kapacity přímo ve školách prostřednictvím úpravy pravidel financování.

### **Výběr a podpora ředitelů:**

a/ Vyhodnotit úpravy v oblasti konkursního řízení a rozpracovat další postupy, jak ovlivňovat kvalitu výběrového procesu, snížit vytížení ředitelů ekonomickými, organizačními a administrativními činnostmi.

Podpořit ředitele v pedagogickém vedení škol:

a/ Popsat standard pedagogického leadershipu a zvýšit povědomí o jeho významu pro kvalitu školy a jejich vzdělávacích výsledků.

b/ Metodicky podporovat strategické plánování na školách, vytvořit systém vzdělávání a podpory ředitelů a zástupců ředitelů v oblasti pedagogického vedení (možnosti uceleného přípravného vzdělávání ideálně ještě před nastoupením do pozice ředitele, modulární nabídka prohlubujícího vzdělávání včetně stáží na jiných školách apod.)

V oblasti strategické linie SL2F: Dotvoření uceleného a stabilního systému profesní podpory (tak, aby dokázal reagovat na potřeby škol) v aplikaci na ředitele školy považujeme za důležité zmínit:

*„Zaměřit pozornost na metodickou podporu proměny škol v učící se organizace, podporovat zejména zkvalitňování pedagogického vedení škol a efektivní formy vzdělávání pedagogických týmů (vzájemné profesní sdílení, podpora realizovaná průběžně přímo ve školách), jejich součinnost a spolupráci škol v územích“ (Veselý et al., online, 2019, s. 37).*

### **1.3.3 Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání**

Tento dokument, přestože ho nelze považovat za vlastní strategický dokument, pomůže v profesi ředitele školy (řízení školy) nezastupitelným způsobem. Po dlouhé době se objevil v oblasti vzdělávání dokument, díky kterému mohou mít ředitelé škol představu o žádoucím stavu v různých oblastech řízení. Dokonce v modifikaci pro různé stupně



škol. Dále je dokument obsahově rozdělen na jednotlivá témata a k nim jsou zpracována a popsána kritéria tak, aby škola splněním uvedených kritérií mohla být hodnocena jako kvalitní. Koncepce a rámec školy jsou prvním obsahovým tématem rozděleným na několik podtémat. Následujícím textem se potvrzuje důležitost strategického řízení ve školství (ČŠI, online, 2019, s. 30):

*„Kritéria v této oblasti kladou důraz na jasná pravidla a mechanismy, s jejichž pomocí vedení školu řídí a které umožňují efektivní organizaci školy a její rozvoj a zajišťují, že škola je bezpečné, příjemné a vstřícné místo pro efektivní vzdělávání a osobnostní rozvoj žáků. Základem systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů školy. Klíčovou součástí cílů školy je školní vzdělávací program, který je v souladu s odpovídajícím rámcovým vzdělávacím programem a všemi právními předpisy týkajícími se vzdělávání“ (ČŠI, online, 2019, s. 30).*

Škola má jasně formulovanou vizi a uskutečnitelnou strategii rozvoje, které pedagogové přijmou za svou a společně naplňují.

*„Stanovují vize a cíle, identifikují podmínky potřebné pro jejich dosažení, priority a kroky, které vedení a pedagogové plánují učinit pro dosažení vytyčených cílů v souladu se zásadami vzdělávání a s přípravou žáků na budoucnost. Jsou formulovány s otevřeností k trendům ve vzdělávání, společnosti a jsou v souladu s rozvojovými dokumenty zřizovatele ...vedení a pedagogové se se strategií prokazatelně identifikují a škola vynakládá maximální úsilí na to, aby její strategii přijímali za svou i rodiče a identifikoval se s ní zřizovatel. Škola průběžně sleduje a sbírá informace podstatné pro své další směřování (například právní změny, trendy ve vzdělávání, vývoj vzdělávací politiky, socioekonomické změny v regionu školy, demografická data a plány územního rozvoje regionu) a zohledňuje je v aktualizacích strategie a koncepce školy“ (ČŠI, online, 2019, s. 30).*

Školní vzdělávací program vychází z vize a strategie rozvoje školy. ČŠI klade důraz na propojení vize a strategie školy s hlavním kurikulárním dokumentem na úrovni řízení školy.

*„Škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu školy.*

*Škola má jasně nastavená efektivní pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti školy (školní řád a další vnitřní předpisy), a to v souladu s právními předpisy a koncepcí a strategií rozvoje školy“ (ČŠI, online, 2019, s. 30).*

V posledních letech je v oblasti pedagogického vedení ze strany ředitele kladena větší důležitost oblasti pedagogického vedení a s tím spojena větší zodpovědnost za výsledky vzdělávání v samotné škole. (Pont, Nuseche, Moorman, 2008 In: IDEA, s. 12)

*ČŠI klade „důraz na aktivitu vedení školy. Právě přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro kvalitu vzdělání, které škola poskytuje. Důraz je na všech třech základních činnostech: realizaci opatření a jejich řízení, monitorování a vyhodnocování i následném příjmu opatření.“ (ČŠI, online, 2019, s. 33)*

Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

*„Vedení školy má plán vlastního manažerského a pedagogického rozvoje, který dlouhodobě realizuje a který má efektivní dopad na kvalitu řízení školy. Jeho součástí jsou aktivity spojené s výměnou zkušeností s jinými školami podobného typu.“ (ČŠI, online, 2019, s. 33).*

Z nároků na kvalitní školu dle České školní inspekce vyplývá, že je nutné, aby měl ředitel školy vypracovanou Strategii rozvoje školy, někdy označovanou za koncepci rozvoje školy.

#### **1.3.4 Strategie rozvoje školy**

Strategii rozvoje školy považujeme za zásadní dokument pro rozvoj školy, za který má přímou odpovědnost ředitel školy jako hlavní představitel strategického managementu. Paulovčáková (2015, s. 39) spatřuje ve schopnostech a dovednostech ředitele školy vytvořit strategický záměr následující přínos: *„výhodou vymezení strategického záměru pro organizaci je ten fakt, že si organizace vytvoří svoji budoucnost a lépe si uvědomuje nebezpečí a hrozby plynoucí z vnějšího prostředí“.*

Koncepce rozvoje školy a cíle v ní obsažené jsou častokrát považovány jako výchozí materiál pro vlastní hodnocení školy. Koncepce rozvoje školy se stala zásadním manažerským materiálem školy. *„Koncepce rozvoje školy je vyjádřením manažerského*

*záměru ředitele školy na několik let dopředu – zpravidla na čtyři roky. Je to nejvýznamnější konstrukční dokument školy. Záměr, který zásadně ovlivňuje perspektivu školy. Proto zpravidla bývá požadován při konkurzním řízení na místo ředitele. Předpoklady pro vytvoření koncepce rozvoje školy: zisk informací o dosavadním stavu rozvoje školy, zisk informací o vnitřním a vnějším prostředí školy, znalost technologií tvorby strategického plánu, schopnost předvídat vývoj a trendy.“ (Hanzelka, 2009, s. 1036)*

Koncepce rozvoje školy je velmi často požadována u konkursních řízení na místa ředitele základní školy. V aktuálním znění přepracované vyhlášky o konkursním řízení a konkursních komisích 107/2019 Sb. je mimo jiné zmíněno, že komise posuzuje vhodnost uchazeče pro výkon činnosti ředitele také dle schopnosti sestavit pedagogickou koncepci uchazeče, jeho představy o vedení pedagogického sboru a schopnosti koncepční práce v oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Důležitost zpracování tohoto dokumentu je zřejmá. V empirické části této práce se budeme zabývat mimo jiné pohledem ředitelů škol na koncepci rozvoje školy odevzdanou v rámci konkursního řízení a po nástupu do funkce.

## 2 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON ČINNOSTI ŘEDITELE ŠKOLY

### 2.1 Obecná východiska

Zavedením zákona č. 284/2002 Sb., kterým se změnil zákon o státní správě a samosprávě ve školství, získaly školy povinně právní subjektivitu. To znamenalo vyšší „*samostatnost při rozhodování o finančních a rozpočtových záležitostech, hospodaření s majetkem v rozsahu, který vymezí zřizovatel ve zřizovací listině, samostatné rozhodování v pracovněprávních záležitostech, rozvoj doplňkové činnosti a nakládání s hospodářským výsledkem nebo vznik samostatné účetní jednotky*“ (MŠMT, online, 2019). S přibývající zodpovědností „*museli ředitelé škol reflektovat tento vývoj a postupně si rozšiřovat oblasti svých činností (ekonomika, právo, personalistika, vzdělávání), ale také dovedností (plánování, organizování, kontrola). Ředitel se stal opravdovým řídicím orgánem – manažerem, a tak se do oblasti školství dostal i management.*“ (Trojanová, 2014, s. 3)

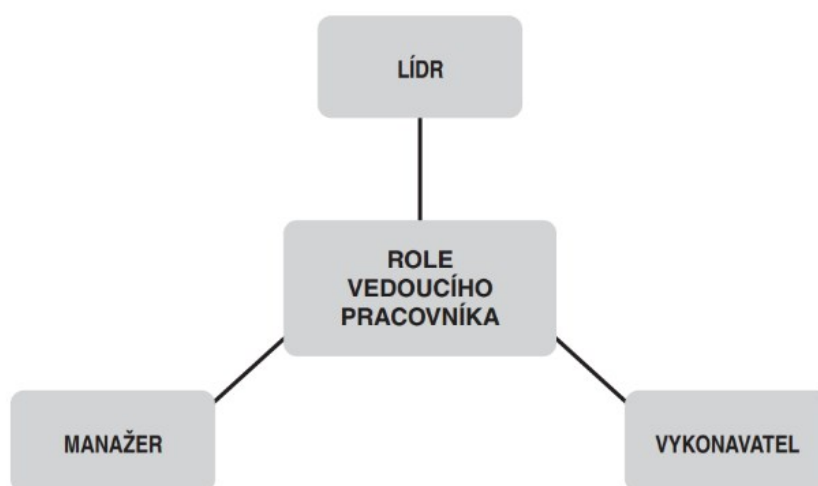
Pisoňová (2017, s. 118) upozorňuje na fakt, že při výkonu své funkce ředitel školy není jen školským manažerem, ale taktéž pedagogickým pracovníkem, od kterého se očekávají nejlepší výsledky v obou oblastech. „*Tato očekávání se spojují s pojetím ředitele jako pedagogické autority mezi členy pedagogického sboru založené na kvalitním výkonu pedagogické činnosti ve třídě, chápání podstaty výchovných a vzdělávacích problémů na škole a schopnosti koordinovat pedagogické úsilí členů pedagogického sboru při dosahování strategických úloh školy.*“

Pro profesi ředitel školy jsou tedy typické pracovní činnosti, které lze zařadit dle klasifikace Národní soustavy prací spravovanou Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR, do následujících odborných směrů, které blíže specifikuje Voda (2015, s. 178):

1. Věda, vzdělávání, sport: ředitel musí splňovat kvalifikační předpoklady učitele a ve své práci naplňovat standard profesních kvalit učitele; rozumějme ředitele jako pedagogického pracovníka;
2. Management: jehož podstatou je způsobilost pro celkové řízení a koordinaci školy a převzetí zodpovědnosti za tvorbu rozvojových strategií školy; zde se rozumí ředitel školy jako manažer, řídicí pracovník.

V tuto chvíli je velmi důležité připomenout, že je výrazný rozdíl mezi funkcí a rolí ředitele školy. „Ředitel školy je funkce (pracovní pozice) a v této funkci je možné vykonávat více rolí. Role je chápána jako množství úloh vykonávaných v rámci funkce. V rámci své funkce vykonává ředitel školy roli manažera, lídra a vykonavatele. Vykonavatelé „dosahují výsledků bezprostředně svou prací. Role vykonavatele je role pro ředitele školy velmi specifická. Ocítá se v roli řadového pracovníka (učitele) a je ve své vedoucí funkci neobvykle podřízen vedoucímu konkrétního vzdělávacího týmu“ (Lhotková, 2014, s. 9). Lhotková (2014, s. 9 – 13) dále uvádí, že vedoucí pracovník ve školství (v našem případě ředitel školy) zastává 3 role: vykonavatele, lídra a manažera (blíže viz obr. 3).

**Obrázek 3 - Schéma role vedoucího pracovníka ve školství**



Zdroj: Lhotková (2014, s. 10)

Oblast strategického řízení vyžaduje kompetence odpovídající rolím lídra a manažera.

## 2.2 Povinnosti ředitele školy

Povinnosti ředitele školy jsou taxativně vymezeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ale ovlivňují je i další legislativní dokumenty jako např. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-

psychologické činnosti pedagogických pracovníků č. 75/2005 Sb. a další. Pro přehlednost uvádíme výčet povinností ředitele školy ve vztahu ke školskému zákonu (§ 164 a § 165).

**Dle § 164 školského zákona ředitel školy:**

- a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,
- b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem a vzdělávacími programy,
- c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,
- d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,
- e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady,
- f) zajišťuje, aby zákonní zástupci byli včas informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,
- g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,
- h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.

**Dle § 165 školského zákona ředitel školy:**

- a) stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení,
- b) odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny,

**V oblasti státní správy, tedy dle správního řádu** (zákon č. 500/2004 Sb.) ředitel základní školy rozhoduje například v těchto oblastech:

- a) zamítá žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu, o přeřazení žáka do vyššího ročníku
- b) rozhoduje o zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy
- c) zamítá žádosti o odklad povinné školní docházky

- d) převádí žáka do odpovídajícího ročníku základní školy
- e) rozhoduje o přijetí k základnímu vzdělávání, převedení žáka do jiného vzdělávacího programu
- f) zamítá žádosti o povolení pokračování v základním vzdělávání, zamítá žádosti o přestup atd.

Z pohledu cíle této kvalifikační práce je nutné upozornit na dva odstavce výše uváděných paragrafů. Ve vztahu k roli lídra se jedná o odstavec 1 písmene a) §164 školského zákona.

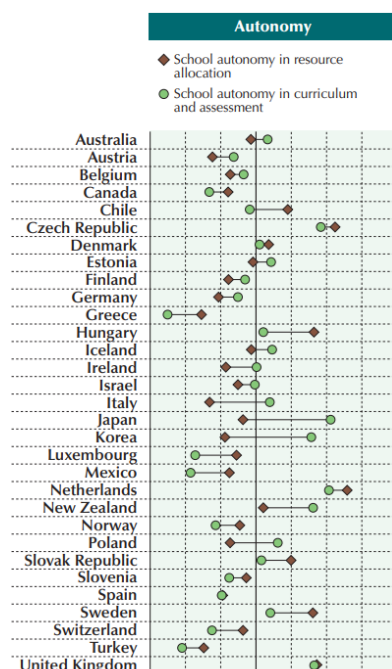
„Ředitel školy a školského zařízení rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.“ Zde zákon řediteli nepřímo nařizuje zpracovat vizi a tu postupně naplňovat.

Z hlediska manažerského se jedná o odstavec 1 písmene a) §165 školského zákona. „Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení“

Lhotková (2014, s. 9 – 15) uvádí, že činnosti v roli lídra a manažera musí jít v souběhu a nesmí být přílišně upřednostněna ani upozaděna žádná z nich. *„Pokud by se naopak zdůrazňovala pouze manažerská role, škola by zřejmě vyhovovala všem předpisům, ale nebyla by pro rodiče atraktivní.“*

Ředitel školy dle výše uvedeného disponuje vysokou autonomií a s ní související zodpovědností. Ředitel školy svým jmenováním vstupuje na pozici ředitele současně jako statutární zástupce školy se všemi jeho právy i povinnostmi danými platnou legislativou. S tím souhlasí Federičová (2019, s. 9) a potvrzuje, že *„ředitel školy zodpovídá kromě řízení školy za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, za vytváření rozpočtu, vytváření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, rozhodování o přijetí nebo vyloučení žáka apod. Zároveň ve školském zákoně není zmínka o tom, jak mu v této odpovědnosti napomáhají orgány státní správy a samosprávy.“* Na jedné straně máme vysokou odpovědnost ředitele školy a na straně druhé velmi nízkou zodpovědnost státní správy (potažmo zřizovatele). České školy mají dokonce jednu z nejvyšších autonomií dle PISA 2012 (Focus 9, 2012). Tato skutečnost se přímo váže na výkon práce ředitele školy.

**Obrázek 4 - Autonomie škol dle PISA 2012**



Zdroj: PISA 2012, (online, Focus 9, s. 2)

Aktivity spojené se strategickým řízením, vytvářením mise, vize, strategických cílů jsou od ředitele školy přímo vyžadovány. Uvádí to i Výroční zpráva České školní inspekce (dále jen ČŠI) za školní rok 2018/2019 „*Při řízení základních škol je podmínkou koncepčního řízení stanovení určité vize, určení strategických cílů.*“ ČŠI pozitivně hodnotila zejména efektivní dopad manažerského a pedagogického rozvoje ředitelů na kvalitu řízení školy.

Nejen kvalita pedagogického sboru, ale i kvalita ředitele školy má vliv na výsledky vzdělávání. Ředitel školy prostřednictvím strategického řízení určuje směr, kterým se daná škola bude ubírat. Je hlavní řídicí osobou v cestě za kvalitou.

### 2.3 Legislativní předpoklady pro výkon funkce ředitele školy

Úroveň strategického řízení a plánování neodmyslitelně ovlivňuje další rozvoj organizace. V současné době platná legislativa neukládá řediteli školy před nástupem absolvovat jakékoliv řízení v oblasti **školského managementu**. Termín školský



management vysvětluje v pedagogickém slovníku Průcha et al. (2009, s. 306) jako „řízení a organizaci školství.“ Kolář (2012, s. 44) z pohledu školského managementu vidí ředitele školy jako představitele top managementu, který „rozhoduje o vnitřní organizaci školy, o rozpočtu, o personálním a kvalifikačním zabezpečení výchovně vzdělávacího procesu, o uspořádání obsahu vyučování a školním vzdělávacím programu. Management je odpovědný za kvalitu pedagogického procesu, za respektování právních předpisů, za personální politiku i za ekonomickou oblast chodu školy.“

Předpoklady pro výkon činnosti ředitele základní školy

Uchazeč o místo ředitele základní školy musí splnit podmínky a kvalifikační předpoklady dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dle paragrafu 5 se jedná zejména o následující taxativně vymezené body:

- (1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce minimálně 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení.

Fyzická osoba musí splnit předpoklady podle §3 téhož zákona, tedy předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka. Ty jsou následující:

- (1) Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:
  - a) je plně způsobilý k právním úkonům,
  - b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
  - c) je bezúhonný,
  - d) je zdravotně způsobilý a
  - e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.
- (2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen „svazek obcí“), může

být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a), tedy uskutečňovaného na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen „vzdělávací instituce“) na základě akreditace udělené ministerstvem.

- (3) Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školy získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.

Aktuální přepracování vyhlášky 51/2005 Sb. o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích ze dne 1. 5. 2019 ve znění vyhlášky č. 107/2019 Sb. odkazuje na kvalifikační kritéria školským zákonem. Současně v paragrafu 5, odstavce 1 uvádí, že *„Komise posuzuje vhodnost uchazeče pro výkon činnosti ředitele na základě přihlášky, řízeného rozhovoru zaměřeného zejména na pedagogické aspekty práce ředitele školy, pedagogickou koncepci uchazeče, jeho představy o vedení pedagogického sboru, znalosti v oblasti trendů ve výchově a vzdělávání a schopnost koncepční práce v oblasti školství, výchovy a vzdělávání, a na základě doplňkového hodnocení, pokud bylo použito. Řízený rozhovor trvá nejméně 15 minut a nejdéle 60 minut. Po ukončení řízených rozhovorů si komise vyžádá od odborníků přizvaných podle § 2 odst. 5 odborná vyjádření.“*

V kapitole zabývající se strategickým řízením jsme potvrdili vysoce důležitou roli koncepce rozvoji ve všech aspektech řízení, které se vzájemně ovlivňují. Komise bude posuzovat znalosti v oblasti koncepčního práce v oblasti školství, ale zejména pedagogické. Potvrzuje se tak fakt, že veškeré soustředění je na pedagogickou stránku řízení a rozvoj školy (hodnocení ČŠI, konkurzní řízení, další vzdělávání atd.), ale dle výsledků TALIS 2018 se čeští ředitelé v průběhu školního roku nejvíce zabývají administrativními úkony a schůzkami (40 % svého času). Naopak pedagogickému vedení, které je vysoce preferováno a vnímáno jako nejdůležitější forma aktivity, mohou věnovat maximálně 15 % svého času. Klást důraz na people management je dozajista správnou

cestou, ale současná náplň práce a přibývajících povinností ředitele školy jdou zcela opačným směrem. (Federičová, 2019, s. 13)

## 2.4 Kompetence a kompetenční model ředitele školy

Původ slova kompetence lze přiznat Davidovi McClelandovi (1973, online), který začal používat kompetence (schopnosti) ve vztahu k přijímání pracovníků. Ti měli být vybíráni na základě kompetencí nikoliv na základě inteligence. Tvrdil, že kvalitní manažer má mít požadované schopnosti uzpůsobené měnícímu se dynamickému prostředí, aby napomohl k úspěchu celé organizace.

Pojem kompetence (Průcha, Veteška, 2014, s. 157 – 158) je „*v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů jednoznačně upřednostňován před jakýmkoli jinými pojmy (dovednostmi, způsobilost, schopnosti atd.)... a to zejména proto, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti tak i postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, k němuž termín kompetence odkazuje a směřuje.*“ Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 22) tvrdí, že „*termín kompetence tak postupně nahrazuje termíny znalost a dovednost*“. Význam a užití slova kompetence je stále častěji skloňováno ve vzdělávacím systému ČR, a to zejména ve vztahu k základním kurikulárním dokumentům.

Průcha a Veteška (2014, s. 158) s ohledem na dva anglické ekvivalenty upozorňují na zásadní rozdíl a dvojí chápání pojmu kompetence. První z nich je způsobilost, kompetenčnost, neformální kvalifikace. Druhé je pojetí slova kompetence jako „*soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba. Vypovídá o tom, zda a do jaké míry jedinec zvládne určitou situaci vzhledem k optimálním a očekávaným výsledkům... je to tedy souhrn vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které v určité situaci kompetentní výkon umožňují.*“

Dvojí využití termínu kompetence v oblasti manažerského řízení potvrzuje i Plamínek (2010, s. 86) „*Může to být rozsah pravomocí, ale i způsobilost k úloze. V obou případech to však vyjadřuje, zda je daný člověk kompetentní vykonávat danou činnost.*“ Palan (2003, s. 8) kategorizuje kompetence do dvou skupin ve vztahu k lidskému chování a k popisu pracovních míst. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2006, s. 17) definují manažerské

kompetence jako „komplexní schopnosti a další předpoklady (zejména motivace) podávat manažerský výkon. Komplexní proto, neboť obvykle zahrnují více schopností, dovedností a množství vědomostí, k nimž více autorů přidává i potřebné postoje, motivaci, zkušenost, apod.“

Konkrétněji dva významy termínu kompetence popisuje Kubeš, Spillerová a Kurnický, (In: Bartoňková, 2010, s. 14):

1. „Kompetence jako pravomoc, rozsah působnosti, oprávnění, obvykle udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci). V tomto smyslu může někdo překročit svoje pravomoci (tj. zde kompetence), někomu je možné kompetence odejmout, mohou vznikat kompetenční spory. Kompetence je v tomto významu možné na někoho přesunout.“ Jedná se tedy o něco, co je člověku přiděleno vnějšími vlivy.
2. „Kompetence jako schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný. Tento význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka.“

Akcentaci na individualitu člověka a jeho schopnosti sdílí i Veteška, Tureckiová (2008, s. 27) a popisují kompetenci „jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ „Kompetenci je možno zjednodušeně chápat jako schopnost určitým způsobem se chovat, projevuje se tedy jistým chováním člověka.“ (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 71)

Lhotková (2012, s. 23) shrnuje a rozděluje kompetence do dvou rovin:

1. **Kompetence od jiného** (příslušnost, pravomoc, odpovědnost)
2. **Kompetence od sebe** (způsobilost, schopnost, dovednost)
3. Hroník (2006) In: Lhotková 2012 s. 24 rozšiřuje kompetence od sebe o **motivaci**

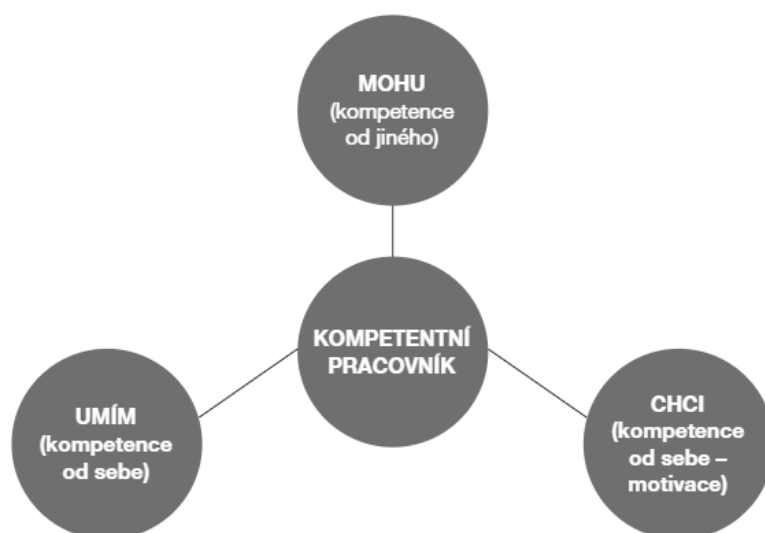
Dle Lhotkové (2012, s. 23-24) tak vznikla triáda: „mohu – umím – chci“, kterou ve vztahu ke kompetentnímu pracovníkovi popisuje a znázorňuje (viz obr. 5) následovně:

a/ Od jiného – **MŮŽE**: ve smyslu pravomoci má možnost v daném prostředí takové chování použít

b/ Od sebe – **UMÍ**: ve smyslu znalosti a dovednosti je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování nezbytně potřebuje

c/ Vnitřní motivace – **CHCE**: ve smyslu motivace k určité činnosti je motivovaný takové chování použít

### Obrázek 5 - Tři dimenze kompetentního pracovníka



Zdroj: Lhotková (2012, s. 23)

Kompetence by měly být východiskem pro vymezení profesního standardu jako normativní kategorie. Tedy kompetenčního modelu ředitele školy.

### Kompetenční model ředitele školy

V současné literatuře se v oblasti vzdělávání setkáváme s pojmem kompetenční model spíše zřídka. Častěji je používáno synonymum standard učitele nebo standard ředitele školy. „Vytvořit standard profese ředitele, který popíše nejdůležitější požadované dovednosti a dispozice pro kvalitní práci ředitele s důrazem na pedagogické vedení a na zlepšování vzdělávacího systému rozvíjením spolupráce mezi školami, provázat standard profese ředitele s výběrem a hodnocením činnosti ředitele ze strany zřizovatele, resp. České školní inspekce, přičemž hlavním smyslem je poskytovat ředitelům průběžně

*podněty pro zlepšování jejich práce“ (MŠMT, online, 2019, s. 26), tak bylo cílem již Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Podle Trojana (2008, s. 34-38) „není definováno, co se od ředitele školy očekává. Složitě se vymezuje jeho vzdělávání a rozvoj, náročná je otázka vymezení kompetencí.“*

Snahy vytvořit kompetenční model ředitele školy, častokrát označovaný právě za standard ředitele školy, jsou popisovány v Hlavních směrech vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Konkrétně upozorňuje na nutnost *„popsat kompetenční model ředitele, ve kterém bude zdůrazněna jeho role v pedagogickém vedení škol. V profesním standardu zohlednit již existující evaluační standard popisující kvalitní pedagogickou práci na úrovni institucí.“* (Veselý et al., online, 2019, s. 45)

*„Chybí promyšlený systém vzdělávacích cest, který by dokázal stimulovat zájem o ředitelskou profesi, podchytil všechny zájemce s různými dosavadními zkušenostmi a efektivně je připravoval pro dynamicky se proměňující práci ředitele školy. Nutná je systematická podpora jeho práce, přestože je zřejmé, že osoba ředitele a způsob jeho pedagogického vedení pedagogického týmu výrazně ovlivňuje práci učitelů a kvalitu školy. Přetížení ředitelů administrativními a organizačními činnostmi omezuje jejich prostor pro pedagogické vedení školy“* (Veselý et al., online, 2019, s. 42). Dále text pro připravovanou Strategii vzdělávací politiky do roku 2030 navrhuje vytvoření standardu ředitele školy jako prostředku k autoevaluaci, nástroje pro podporu dalšího vzdělávání – popsat kompetence (dovednosti, postoje), aby byl schopen zvládat zátěž profese, aplikovat moderní formy řízení a reagovat na měnící se potřeby.

Tým profesora Arnošta Veselého, který je zodpovědný za přípravu Hlavních směrů vzdělávací politiky, tak opětovně upozorňuje na skutečnost, že je žádoucí mít zpracovaný standard ředitele školy nejen jako prostředek autoevaluace, ale i jako soupis požadovaných a kontrolovaných „činností“ ředitele školy. V roce 2015 byl standard ředitele školy považován za *„nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce ředitele a postihuje i rozsah působení ředitele v systému“* (Kariérní systém: Standard pro ředitele, online, 2015). Standard ředitele tehdy navrhoval, aby se zavedly a shrnuly požadavky státu na profesní kompetence ředitele a na jejich rozvoj v celém průběhu jeho kariéry.

V závěrech pracovní skupiny, které byly představeny na závěrečné konferenci IPn Kariérní systém dne 5. 3. 2015 v Národní technické knihovně v Praze 6 zaznělo:

*„Etické hodnoty a zásady ředitele jsou základním předpokladem pro vedení a řízení školy. Svým jednáním ředitel udržuje důstojnost a důvěryhodnost celé profese i školy jako instituce. Při své práci ctí právo a respektuje právní předpisy. Při svých aktivitách na veřejnosti bere v úvahu zájmy školy, odpovědně nakládá s informacemi“* (Kariérní systém: Standard pro ředitele, online, 2015).

Připraven byl Standard ředitele, který se členil na následující oblasti:

1. Vedení a řízení vzdělávání a výchovy
2. Vedení a řízení postavené na hodnotách a vizi
3. Vedení lidí
4. Řízení organizace
5. Osobnostní a profesní rozvoj

V současnosti probíhá příprava Standardu ředitele školy pod ČŠI. Připomínkovým místem byla Stálá konference ředitelů projektu SYPO (blíže v následující kapitole). Materiál se zabýval pouze pedagogickým aspektem řízení školy. Struktura připravovaného standardu ředitele cíleně vychází z modelu kvalitní školy, který je také základním obsahovým východiskem kritérií pro hodnocení škol a školských zařízení ze strany ČŠI. Dokument je členěn na oblasti: koncepce a rámec školy, pedagogické vedení školy, kvalita pedagogického sboru, výuka (vzdělávání), vzdělávací výsledky žáků, podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti). Každá taková oblast se dále dělí na výpis znalostí, činností a osobnostní předpoklady (přístup). Kompetenčním modelem ve vztahu k řediteli školy se v akademických kruzích zabývali například Veteška, Tureckiová (2008, s. 100).

V oblasti řízení školy je důležité správným způsobem identifikovat kompetence, které ovlivňují efektivitu fungování školy. *„Výstupem takové analýzy je obvykle právě vytvoření kompetenčního modelu, který obsahuje typy kompetencí a pojmenovává klíčové kompetence (nejvýznamnější z hlediska fungování organizace, i tzv. kompetence průřezové, tj. nesespecifické, ovšem pozitivně ovlivňující nejrozličnější situace) a z něhož jsou*

*následně odvozeny modely či profily kompetencí pro rozhodující nebo veškeré pracovní pozice v organizaci.*“

OECD (online, 2019) potvrdila nedostatečné znalosti v oblasti koncepčního rámce založeného na širokých teoriích o tom, jaké dovednosti, znalosti a kompetence jsou a jak spolu souvisejí. V programu Definition and Selection of Competencies byly zahájeny teoretické a koncepční základy (DeSeCo), které se snaží tuto mezeru zaplnit. DeSeCo usiluje – prostřednictvím interdisciplinárního, mezinárodního vědeckého přístupu v úzké spolupráci s probíhajícími hodnotícími programy OECD o:

- zkvalitnění teoretické opory klíčových kompetencí
- poskytnout referenční bod pro vývoj ukazatelů a interpretaci empirických výsledků
- podporovat iterativní proces mezi teoretickou a empirickou prací a případně poskytnout zpětnou vazbu pro vzdělávací politiku

S ohledem na kulturní odlišnosti, historii, vzdělávací systém a legislativní specifiku nelze definovat jednotný a ideální evropský kompetenční model ředitele školy. O sestavení kompetenčního modelu pro ředitele škol České republiky se pokusila Lhotková (2012, s. 62), která jej rozdělila do šesti skupin:

**Kompetence lídrové (strategické myšlení):** ředitel školy v rámci zvládnutí lídrové kompetence by měl být schopen dle Lhotkové sestavit a naplňovat vize, stanovovat priority, prezentovat a propagovat školu a motivovat pracovníky.

**Kompetence manažerské (rozvoj organizace):** stanovení strategie, personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení), zajištění zdrojů (projekty, granty), chod systému (výkon manažerských funkcí)

**Kompetence odborné (vzhledem k funkci):** znalost právních a ekonomických předpisů, znalost školského kontextu, komunikační schopnosti, jazykové vybavení

**Kompetence osobnostní:** time management, seberozvoj, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí, práce se stresem

**Kompetence sociální:** sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, zvládnutí odporu, spolupráce s partnery, akceptování podmínek



**Řízení a hodnocení edukačního procesu:** plánování a vytváření kurikula, evaluace procesu (srovnávací šetření žáků), implementace nových poznatků do edukačního procesu, využití zpětné vazby pro zlepšování procesu

Vzhledem k tomu, že ve vzdělávacím systému České republiky neexistuje žádný dokument, který by zpracoval kompetenční model ředitele školy, chceme-li standard ředitele školy, lze ho v tomto směru hodnotit pozitivně. Při bližším zkoumání je nutné zamyslet se nad rozdělením jednotlivých kompetencí do skupin. Dle Národní soustavy povolání, konkrétně Centrální databáze kompetencí – autonomního systému pro správu znalostí, dovedností a měkkých kompetencí zpracované Ministerstvem práce a sociálních věcí, se efektivní komunikační schopnosti řadí mezi obecné dovednosti, nikoliv odborné (MPSV, online, 2017).

Mintzberg (1994, s. 108) připomíná, že nelze zaměňovat strategické plánování a strategické myšlení, kdy strategické plánování může jít v rozporu se strategickým myšlením a brání mu. Mallya (2007, s. 18) upozorňuje, že „*strategické myšlení není pro většinu lidí vrozené, musí být naučené a je pro člověka jako jednotlivce cenná pomoc pro životní plánování ... je to však pouze pomocný prostředek a nenahrazuje tvůrčí schopnosti člověka.*“ Lhotková (2012, s. 62 - 74) blíže nespecifikuje zařazení strategického myšlení do leadershipu, navíc kompetence ředitele školy, jako představitele top managementu, dělit dále na manažerské se může zdát zavádějící. Určitý rozpor lze vyhledat u Vetešky a Tureckiové (2008, s. 80) „*Vývoj manažerských kompetencí směřuje k tzv. univerzální, respektive generické či obecné škále dovednosti, neboť „manažerské kompetence nemají hranice“.* Mezi důležité kompetence patří: *dovednost pracovat s informacemi, time management, projektové řízení, knowledge management, leadership, schopnost analyzovat rizika, odborné znalosti konkrétního oboru a pochopitelně dobře zvládnutý cizí jazyk.*“ Srov. též s Veteška a kol. (2017). Donley et al. (2020, s. 3-19) v článku Principal competencies přikládají váhu následujícím oblastem v rámci řízení školy: stanovení a zprostředkování vize, cílů a očekávání; vytváření odborných kapacit vedením učitelů a jejich rozvoj; vytvoření podpůrné organizace pro učení; usnadnění kvality učení pro studenty, spolupráce s externími partnery.

Zajímavé zjištění v rámci kompetenčního modelu ředitele školy přinesla studie Swansona a Sally (2020, s. 94-95), která upozornila na skutečnost, že v organizacích, kde jsou

znalosti zřídka sdíleny, nemůže vůdce ani s vynikajícími osobními kompetencemi pozitivně ovlivnit pracovní výkon zaměstnanců. Studie zjistila, že kompetence vedoucích osobností jsou pozitivně spojeny se sdílením znalostí a kompetence související s prací jsou pozitivně spojeny s výkonem práce zaměstnance. Ukázalo se, že sdílení znalostí i výkon práce zaměstnanců přímo ovlivňují loajalitu zaměstnanců.

Bedrnová (2002, s. 138) upozorňuje na sociální stránku kompetencí ředitele školy *„manažer zůstává kompetentní, jen pokud jde o odbornou stránku jeho profese. Účinnost jeho působení na lidi je však minimální až žádná, jen proto, že si neosvojil potřebné sociální znalosti a zejména dovednosti, tedy nezískal odpovídající sociální kompetenci.“*

Kvalitativní studie Welch, Hodge (online, 2018) The Role of Leadership Competency Models in Developing Effective School Leaders sledovala roli kompetenčního modelu MELS u ředitelů škol. Zpracovaný kompetenční model uznávají za spolehlivého osobního průvodce v oblasti seberozvoje. Zároveň však zjistili, že v oblasti kompetencí v závislosti na dynamický vývoj v profesi ředitele je důležité pracovat s kompetencemi v oblasti emoční inteligence, stress managementem, řízením neočekávaných změn a průběžně dovybavovat v rámci dalšího vzdělávání ředitele těmito kompetencemi.

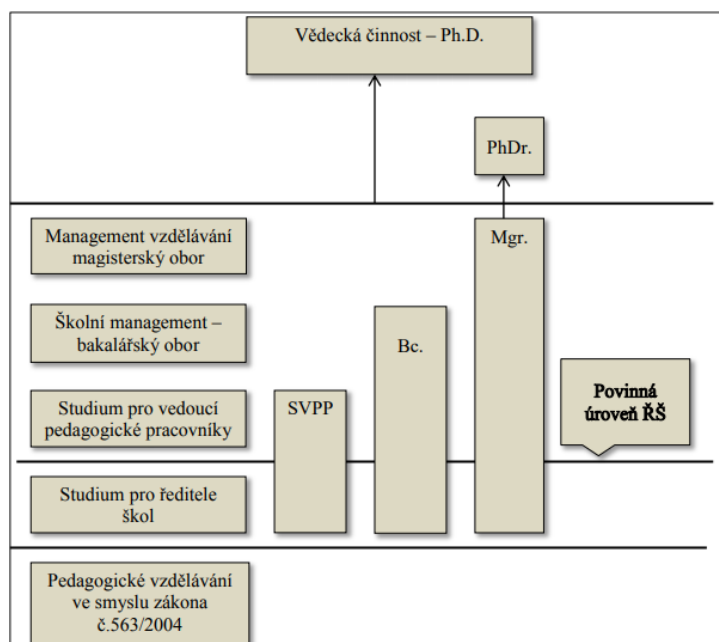
Vzhledem k vývoji poznání v oblasti managementu bude dozajista velmi složité, avšak žádoucí vytvořit univerzální formu standardu ředitele školy (kompetenčního modelu). Vyžadují to i hlavní kurikulární dokumenty ČR.

### 3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ ŘEDITELŮ ŠKOL V PROBLEMATICE STRATEGICKÉHO ŘÍZENÍ

„Ředitelé škol potřebují specifické vzdělání, aby mohli odpovídat úlohám a odpovědnosti, která je na ně nově kladena. Je potřeba se zaměřit na rozvoj a posílení schopností, které jsou spojeny se zlepšováním výsledků škol. To jestli jsou přípravné kurzy pro ředitele dobrovolné nebo povinné, závisí na školském systému každé země.“ (Federičová, 2019, s. 9)

Trojan (2019, s. 146) se zmiňuje o studiu pro ředitele škol následujícím způsobem: „Studium pro ředitele škol je realizováno vzdělávací institucí s akreditací MŠMT podle Standardu pro udělování akreditací DVVP MŠMT ČR (§ 3), Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky je realizováno vysokou školou podle stejného standardu (§ 4), nakonec bakalářské studium je realizováno na vysoké škole podle platné akreditace AK (v současné době začíná nový způsob akreditací buď institucionálních, nebo s akreditací NAU).“ Trojan (2010, s. 3) znázorňuje systém vzdělávání pedagogických pracovníků následovně:

**Obrázek 6 - Systém vzdělávání pedagogických pracovníků**



Zdroj: Trojan (2010, s. 3)

V současnosti je dle platné legislativy jediným povinným vzděláváním pro ředitele školy, kromě splnění předpokladů pro výkon pedagogického pracovníka, studium pro ředitele škol a školských zařízení podle § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění a § 5 Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb. v platném znění. Někdy také označováno jako funkční studium I (FS I).

Tato povinnost však nevzniká před nástupem ředitele do funkce a jeho absolvováním není nijak zvýhodněn ředitel školy při konkurzním řízení.

Dle šetření Talis 2013 a 2018, které blíže popisuje Federičová (2019, s. 14) čeští ředitelé zaostávají v připravenosti na novou pozici před nástupem do funkce. Celých 42 % ředitelů neabsolvovalo žádnou přípravu oproti porovnání 23 zemí EU, kde jich je pouze 12 %.

Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v oblasti studia ředitele přímo říká:

#### § 5 Studium pro ředitele škol a školských zařízení

(1) Studium pro ředitele škol a školských zařízení získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví, které jsou kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení.

(2) Studium v délce trvání nejméně 100 vyučovacích hodin se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

(3) Za studium pro ředitele škol a školských zařízení se považuje též studium pro vedoucí pedagogické pracovníky podle § 7.

#### § 7 Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky

(1) Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky,

pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií.

(2) Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 350 vyučovacích hodin.

(3) Studium se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky na rozdíl od studia pro ředitele škol není povinné a je zcela na dobrovolnosti daného ředitele. Vzdělávací program musí být realizován vysokou školou. Například Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta – Katedra andragogiky a managementu vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání nabízí možnost kombinovanou formou tento program vystudovat. *„Tento vzdělávací program reaguje na vzdělávací potřeby vedoucích pedagogických pracovníků. Katedra využívá i své výzkumné činnosti a dlouhodobé spolupráce se školskými manažery, školami a školskými zařízeními obecně pro stálé zkvalitňování své vzdělávací nabídky tak, aby odpovídala aktuálním potřebám vedoucích pracovníků škol a školských zařízení a zohledňovala současnou situaci ve vzdělávací politice. Inovace programu a formy přímé výuky (poměr prezenční a distanční výuky pod přímým vedením garanta kurzu, příp. lektora, nové metody a formy distančního vzdělávání s využitím e-learningových opor a kurzů) vytváří soulad mezi potřebami vedoucích pracovníků a požadavky dané na jejich kvalifikaci příslušnými legislativními normami“* (Univerzita Karlova, online, 2018)

Kladně hodnotíme strukturu programu. Účastník si může volit pořadí výukových modulů. Moduly odpovídají moderním řídicím metodám ve škole a podstatná část je věnována strategickému řízení a plánování, rozvoji ředitelů i seberozvoji a sebehodnocení. Jedná se o teorii a praxi školského managementu, právo, ekonomiku a finanční management, řízení pedagogického procesu a vedení lidí. *„Každý modul obsahuje minimálně 32 hodin přímé výuky (přednášky, semináře), 20 hodin manažerské praxe ve školských zařízeních, 18 hodin on-line aktivity (řešení případových studií, zpracování úkolů s následnou prezentací v on-line prostředí, chatování, e-forum). Jednotlivé moduly jsou dále rozdělovány do předmětů, které podporují průběžné ověřování dosažených kompetencí a usnadňují strukturování vzdělávacího programu“* (KAMV, online, 2019). Za přínosné

lze považovat celkem 100 hodin praxe u zkušených školských manažerů a kazuistické řešení případových studií.

Vzdělávací systém usiluje o maximálně vzdělané ředitele, kteří mají přímý vliv na kvalitu vzdělávání v ČR. V současné chvíli však ředitelé nejsou nijak motivováni k tomu, aby toto studium absolvovali. Univerzita Karlova současně umožňuje na stejné katedře vystudovat jak obor bakalářský, tak magisterský.

*„Při hodnocení na úrovni vyžadující zlepšení nebo nevyhovující byl důvodem nesystematický a nahodilý přístup ředitelů k vlastnímu profesnímu rozvoji či absence aktivit spojených s výměnou zkušeností na jiných školách podobného typu, což se následně negativně projevilo v kvalitě pedagogického vedení.“* (ČŠI, online, 2019)

Absence systému je diskutována již delší dobu (Národní program rozvoje vzdělávání ČR– Bílá kniha, 2002 aj.) Několik pokusů se zavedením standardu ředitele školy, kariérového řádu atd. nebylo vládou přijato.

### **3.1 Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR)**

Vznikl k 1. lednu 2020 sloučením Národního institutu pro dalšího vzdělávání a Národního ústavu pro vzdělávání a jedná se o přímo řízenou organizaci Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy.

Hlavní činnost a působnost je vymezena zřizovací listinou NPI ČR (NIDV, online, 2019):

1. Vymezení působnosti institutu:

a) institut je školským vzdělávacím, metodickým, výzkumným, odborným a poradenským zařízením pro řešení otázek předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, základního uměleckého, jazykového, neformálního, zájmového a dalšího vzdělávání. Institut vykonává činnost zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

b) institut poskytuje vybraná studia v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících a vybraná studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů podle vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

c) institut je pověřen funkcí revizního pracoviště

d) institut je pověřen vedením a zveřejňováním Národní soustavy kvalifikací

2. Předmětem hlavní činnosti je:

a) tvorba kurikula a kurikulárních dokumentů ve vymezených oblastech vzdělávání a oborech vzdělání, vč. realizace odborných činností směřujících k přípravě či posouzení učebních dokumentů, učebnic, didaktických a dalších materiálů potřebných pro výuku,

b) monitoring a evaluace plánovaného, realizovaného a výsledkového kurikula a kurikulárních dokumentů v síti k tomu určených škol, tvorba metodických a dalších podpůrných materiálů ke kurikulu,

c) **příprava nabídky vzdělávacích programů** dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a její zajištění, tvorba vlastních vzdělávacích programů, vč. nástrojů, metodických materiálů a učebních textů,

d) realizace systematické metodické a vzdělávací podpory vedoucích pracovníků škol a školských zařízení v oblasti strategického plánování a rozvoje na krajské, regionální a místní úrovni,

e) podpora síťování škol a spolupráce s dalšími aktéry v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vytváření nástrojů pro zvýšení kvality výuky v jednotlivých předmětech a oborech vzdělání, vč. koordinace a evaluace jejich zavádění,

f) **koordinace a metodická a informační podpora** zřizovatelů škol a školských zařízení, **vedení škol** a školských zařízení a pedagogických pracovníků v oblasti působnosti institutu na regionální a místní úrovni, a to i prostřednictvím krajských pracovišť institutu,

g) **zajištění metodické podpory** v oblasti preventivní, pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a v oblasti ústavní a ochranné výchovy, vč. **tvorby metodik, standardů** a nástrojů v těchto oblastech, jejich monitoring a evaluace, vč. monitorování a zajištění evaluace odborné způsobilosti poskytovatelů a programů školské primární prevence rizikového chování,

h) podpora a rozvoj kariérového poradenství v celoživotní perspektivě a dalšího vzdělávání, podpora síťování institucí v oblasti vzdělávání a kariérového poradenství s institucemi trhu práce,

- i) správa Národní soustavy kvalifikací, podpora nástrojů a vytváření podmínek umožňujících získávání, prohlubování nebo zvyšování kvalifikace a gramotnosti ve vztahu k žákům, studentům a dospělým,
- j) podpora nadání a pedagogických pracovníků v oblasti práce s nadanými a talentovanými dětmi a žáky, organizace vybraných soutěží a přehlídek,
- k) podpora vybraných činností v oblasti mládeže a pedagogických pracovníků pracujících s mládeží v zájmovém a neformálním vzdělávání,
- l) analytické, výzkumné a evaluační činnosti v oblasti působnosti instituce, vč. analýzy dat a správy vlastních informačních a datových systémů,
- m) zapojení do aktivit a projektů v oblasti mezinárodní spolupráce,
- n) realizace projektů hrazených z jiných kapitol státního rozpočtu, z prostředků ESIF, případně dalších národních a mezinárodních zdrojů,
- o) zajišťování metodické a odborné spolupráce v oblasti jednotných závěrečných zkoušek, přijímacích zkoušek a maturitních zkoušek,
- p) oblast podpory škol při vzdělávání dětí a žáků cizinců (krajská centra podpory vč. zabezpečení adaptačních koordinátorů a tlumočnicků),
- q) zajišťování recenzních posudků pro učebnice,
- r) zajišťování odborné spolupráce s dalšími organizacemi zřizovanými zřizovatelem v oblasti působnosti instituce.

Předmětem jiné činnosti institutu jsou vzdělávací služby pro veřejnost a další.

Vzhledem k tomu, že se jedná o zcela novou instituci, která má v předmětu hlavní činnosti jasně definovanou podporu ředitele školy, nelze v tuto chvíli blíže specifikovat konkrétní činnosti ve vazbě na ředitele školy. Národní pedagogický institut ČR převzal programy kofinancované z Evropských strukturálních fondů, které fungují souběžně jako ucelené systémy rozvoje ředitele. Jedná se o Strategické řízení a plánování ve školách a v územích a projekt SYPO, neboli systematická podpora pro všechny učitele a ředitele.



### 3.1.1 Strategické řízení a plánování ve školách a v územích

Strategické řízení a plánování ve školách a v územích (SRP), má za úkol v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) řešit jeden z klíčových problémů českého vzdělávacího systému, kterým je nízká míra využívání strategického řízení a plánování a pedagogického vedení ze strany ředitelů škol. (NIDV, online, 2019)

Projekt, který se soustředí zejména na základní a mateřské školy, má za úkol „*postavit základy pro vznik jednotných postupů pro strategické řízení a plánování ve školách. Současně budou koordinovány strategické vize škol s potřebami a prioritami v územích.*“ (NIDV, online, 2019)

Základními výstupy a konkrétní pomocí pro ředitele školy v jeho rozvoji v oblasti strategického řízení jsou (NIDV, online, 2019):

1. Centra podpory strategického řízení a plánování: v těchto centrech jsou ředitelům poskytovány konzultační a poradenské služby (osobně, telefonicky, emailem) s cílem rozvíjet kompetence vedení škol v oblasti strategického řízení, plánování a pedagogického vedení.
2. Místní konference: zaměřené na vzájemnou výměnu zkušeností s tvorbou a realizací územních strategií, sdílení dobré praxe.
3. Webináře: jedná se o neplacené vzdělávací prostředí, které zahrnuje i učební materiály.
4. Benchlearning pro školy: metoda sdílení dobré praxe, která je v rámci projektu SRP upravena pro lepší využitelnost ve školní praxi, dále má být vytvořena metodika pro ředitele školy a podporováno vzájemné síťování.
5. Znalostní databáze: má za cíl „*představit modelové příklady řízení změn ve školách zapojených do intenzivní podpory, umožnit přístup k manuálům pro vedení školy a výukovým materiálům vytvořeným v projektu, sbírat a publikovat data shromážděná v rámci všech aktivit projektu, poskytovat přehledné a ucelené informace ke klíčovým tématům projektu (strategické řízení a plánování, pedagogické vedení škol, vedení a řízení změny, kultura školy podporující maximální rozvoj potenciálu každého žáka)*“ (NIDV, online, 2019). Bohužel od vzniku projektu neuvádí SRP na svých webových stránkách žádný materiál ani

metodickou podporu k podpoře strategického řízení či vytváření koncepce rozvoje školy.

6. Prezenční vzdělávání: díky této aktivitě si SRP klade za cíl získat nebo prohloubit kompetence v oblasti strategického řízení a plánování s akcentem na pedagogické vedení škol, vedení a řízení změny.

7. Individuální formy profesního rozvoje: zahrnují mentoring (pro začínající ředitele), koučink (pro zkušené ředitele) a supervizi. Tato forma podpory je určena pro vedení škol. Absolvováním ředitel školy získá znalosti v oblasti profesního rozvoje a dokáže naplánovat a vybrat vhodnou podporu i pedagogickému sboru, který vede. (NIDV, online, 2019)

### **3.1.2 SYPO – systematická podpora pro všechny učitele a ředitele**

Druhý systémový projekt reaguje na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 i doporučení OECD (šetření Talis 2018), kdy jednoznačně absentuje systémová podpora pro ředitele škol. *„V českém školství chybí ucelený systém profesní podpory učitelů a ředitelů. Další vzdělávání obou cílových skupin je až na výjimky nesystematické, chybí koncepční podpora pro různé fáze profesní dráhy“* (SYPO, online, 2019).

Systematická podpora pro všechny učitele a ředitele, dále jen SYPO, má za úkol, jak je z názvu patrné, systematicky a komplexně podpořit odborný růst ředitelů škol a učitelů s důrazem na kvalitu, a to za pomoci těchto nástrojů:

a/ metodické kabinety na národní, krajské a vybrané oblastní úrovni;

b/ Stálá konference ředitelů;

c/ podpora začínajících učitelů;

d/ transformace systému DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků).

*„Hlavním cílem projektu je vytvoření, ověření a implementace systému ucelené modulární podpory, která přispívá ke zvyšování profesního rozvoje jednak vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol, jednak učitelů v oblasti oborových*

*didaktik, a to prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra forem kolegiální podpory a DVPP s definovanými kritérii kvality“* (SYPO, online, 2019).

Určitou ojedinělostí je cílová skupina a aktéři projektu, kteří jsou vybráni napříč celým vzdělávacím systémem. Jedná se zejména o:

a/ učitele dle jednotlivých druhů a stupňů škol;

b/ vedoucí pedagogické pracovníky – ředitele dle jednotlivých druhů a stupňů škol;

c/ vedoucí předmětových komisí;

d/ děti, žáky, studenty a jejich rodiče;

e/ zřizovatele škol;

f/ vysoké školy;

g/ ČMOS PŠ – Českomoravský odborový svaz pracovníků školství, MŠMT ČR - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ČŠI – Česká školní inspekce, školské asociace, ostatní přímo řízené organizace (např. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání, CZVV - Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, DZS - Dům zahraniční spolupráce), poskytovatelé DVPP.

Česká školní inspekce ve své Výroční zprávě za školní rok 2016 – 2017 uvádí, že je nezbytné „reformovat proces přípravy budoucích nebo nově nastupujících ředitelů škol, a to zejména v oblasti manažerských dovedností a znalostí právních předpisů.“ (Zatloukal et al., 2017, str. 99)

Ředitel školy v rámci řízení školy, která má právní subjektivitu a jeho osoba, jelikož je statutárním orgánem příspěvkové organizace, má zodpovědnost za veškeré dění ve škole. Z pohledu strategického managementu jsou však v rámci projektu SYPO nejzásadnější následující klíčové aktivity, které uvádíme v přesném znění KA02 – KA07 (SYPO, online, 2019):

KA 02 – Evaluační: Zpracování analýzy potřeb cílových skupin a analýzy akreditovaných kurzů DVPP. Dále zajištění evaluace vznikajících systémů (metodické kabinety, řízení kvality DVPP, síť krajských metodiků – ředitelů) a jednotlivých forem podpory pro řídicí pracovníky

KA 04 – Kabinety: Sestavení dokumentů obsahujících klíčové linie dlouhodobého kvalitativního rozvoje všech stránek vzdělávacích oblastí. Ověření fungování modelu systému 12 národních, krajských a oblastních metodických kabinetů, a to včetně kabinetu ředitele školy.

KA 05 – Kvalita: Ověření modelu řízení kvality DVPP zahrnující výběr personálu, pilotních institucí a programů DVPP, návrh procesů, vytvoření metodik a manuálů pro pilotující, realizaci a vyhodnocení vlastní pilotáže a návrh implementace v období po realizaci projektu.

KA 06 – Management: Navržení a ověření modelu komplexního, kontinuálního a modulárního systému podpory managementu škol zejména v oblasti pedagogického řízení. Produkt zahrnuje ověření komplementární podpory v souladu s navrženým modelem, např. oblastní konference, individuální konzultace, skupinové konzultace, workshopy, benchlearning, online podpora. Ověření činnosti Stálé konference ředitelů zahrnující výběr personálu, návrh procesů pro zajištění podkladů pro tvorbu, stanovení aktuálních priorit a ověření modelu profesní podpory managementu škol.

KA 07 – Podpora: Podpora cílové skupiny (ředitelů a učitelů). Vzdělávací programy prezenční / webináře, e-learningové i kombinované včetně tvorby vlastních studijních a podpůrných materiálů, realizace vzdělávacích programů a přípravy lektorského a tutorského týmu. Programy pro hodnotitele a administrátory DVPP, pracovníky institucí poskytujících DVPP a programy spojené s činností metodických kabinetů. (SYPO, online, 2019)

### **3.2 Další vzdělávání ředitele školy ve vztahu ke strategickému řízení**

Za stěžejní, zákonem podporovanou aktivitou a těžiště profesního rozvoje českých pedagogů, tedy i ředitelů, je považován systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP).

Ředitel základní školy je do Katalogu prací ve veřejných službách a správě zařazen jako učitel. Ze zákona má pedagog současně právo i povinnost účastnit se DVPP, jenž plní dvě

hlavní funkce: standardizační a rozvojovou. Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se odvíjí konkrétně od těchto legislativních norem:

**a/ Zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ukotvuje oblast dalšího vzdělávání v následujících paragrafech:

§ 7 – v tomto paragrafu je definováno, že školské zařízení pro DVPP je součástí vzdělávací soustavy ČR a má za úkol poskytovat služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí.

§ 115 – tento paragraf školského zákona zpřesňuje účel zařízení DVPP *„Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků zajišťují další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, poskytují školám a školským zařízením poradenství v otázkách metodiky a řízení škol a školských zařízení a dále zprostředkovávají informace o nových směrech a postupech ve vzdělávání a zajišťují koordinaci podpůrných činností pro školy a školská zařízení, rozvojových programů a dalších akcí.“*

§ 160 – pojednává o systému financování (podpoře DVPP)

§ 164 – zde je uvedeno, že ředitel školy odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb a vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

§ 169 – *„Ministerstvo vytváří podmínky... pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Za tímto účelem zřizuje a zrušuje zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.“*

**b/ Zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů blíže specifikuje oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Z pohledu ředitele základní školy, a to jak uživatele DVPP, tak osoby zodpovědné za systém rozvoje a vzdělávání pedagogických pracovníků ve škole, jsou v rámci tohoto zákona nejdůležitější následující oblasti uvedené v Hlava IV, § 24:

(1) *Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.*

(2) *Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se ... rozumí též její získání nebo rozšíření.*

(3) *Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.*

(4) Odstavec 4 vymezuje, kde a jak lze další vzdělávání uskutečňovat (VŠ, zařízení pro DVPP, samostudiem).

(5) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání uskutečňovala. Pokud je akreditované MŠMT, může ho ředitel hradit z finančních prostředků ze státního rozpočtu tzv. ONIV (ostatních neinvestičních výdajů).

(7) *„Pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce ... dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu.“* Rozsah 12 dnů je úměrný k délce týdenní pracovní doby a délce pracovního poměru ve sledovaném období školního roku<sup>1</sup>. Vzhledem k tomu, že toto volno se považuje za překážku v práci na straně zaměstnance, náleží zaměstnanci, a tedy i řediteli, náhrada platu.

c/ V neposlední řadě se jedná o vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, kde je pro ředitele školy a ve strategickém plánování, konkrétně oblasti řízení lidských zdrojů, důležitá část první Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to ve vztahu ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon funkce.

### **3.3 Metody vzdělávání ředitele školy**

Vzdělávání a rozvoj definuje Armstrong (2015, s. 335 – 336) tak, že škola *„má vzdělané, kvalifikované a angažované lidi, které potřebuje. Tento proces usnadňuje jednotlivcům a týmům osvojovat si požadované znalosti, dovednosti a schopnosti prostřednictvím*

---

<sup>1</sup> V tomto případě se počet dnů pedagogickému pracovníkovi krátí

*vlastních zkušeností, vzdělávacích programů a aktivit. Složkami vzdělávání a rozvoje jsou učení se, všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání (výcvik) a rozvoj. “*

Vzhledem ke skutečnosti, že ředitel školy vzhledem ke kvalifikačním předpokladům musel projít počátečním vzděláváním, v rámci celoživotního učení zdůrazníme proces dalšího vzdělávání.

Veteška a Tureckiová (2008, s. 21) rozděluje další vzdělávání do následujících skupin:

a/ **profesní vzdělávání** – zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce, rekvalifikační vzdělávání

b/ **občanské vzdělávání** – dle Palána (online, 2019) „*Občanské vzdělávání vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky (proto je rovněž používán pojem politické vzdělávání), slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Zahrnuje problematiku etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální. Občanské vzdělávání na rozdíl od zájmového by mělo být jednoznačně v zájmu státu a státem podporováno. “*

c/ **zájmové vzdělávání:** „*Zájmové vzdělávání tvoří souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, krátkodobých ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k naplnění volného času. Zájmové vzdělávání je svobodně volenou činností ve volném čase, tato činnost může mít výrazný utilitární charakter spojený např. s tím, že získané kompetence se uplatňují v profesi či nejbližším sociálním prostředí, např. v rodině. Toto vzdělávání umožňuje naplňovat potřeby, které nejsou saturovány prostřednictvím jiných typů vzdělávání“ (Knotová, 2006, s 5).*

V rámci nepřetržitého procesu celoživotního učení je ředitel ovlivňován formálním, neformálním i informálním vzděláváním. Veteška a Tureckiová (2008, s. 21) je popisující následujícím způsobem:

a/ **formální vzdělávání:** je realizováno ve vzdělávacích institucích a má legislativně vymezeny cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání.

b/ **neformální vzdělávání:** „se realizuje formou kurzů, seminářů apod. zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Je tedy zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění.“ Jedná se například o krátkodobá školení, přednášky atd.

c/ **informální vzdělávání:** Veteška, Tureckiová (2008, s. 21) používají i termín informální učení a jedná se o „proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a volném čase. Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost ověřit si nabyté znalosti ... je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované,“ což potvrzuje i Palán 2002, s. 83). Spencer (2019, s. 8): rozšiřuje informace o tom, že může probíhat v různém prostředí bez pravidelné nebo předepsané formy, objevuje se náhodně v přístupu k učení, má velmi proměnlivé časové harmonogramy.

Rozvoj ředitele školy by měl být vždy „vztahován k naplnění cílů a strategií organizace“ (Folwarczná, 2010, s. 29). Chceme-li však, aby ředitel školy dosahoval vynikajících výsledků v oblasti strategického řízení, je neméně důležité, aby byl schopen řídit se a rozvíjet sám. „Předpokladem řízení ostatních je schopnost řídit sebe sama – plánovat a cílevědomě usměrňovat svou činnost, kontrolovat její výsledky, neztrácet osobní energii a dosahovat stanovených cílů. Řídit by proto měli jen ti, kdo prokázali, že umějí řídit sami sebe“ Urban (2008, s. 10).

Dále Urban (2008, s. 14) poukazuje na skutečnost, že „schopnost řídit sebe sama vystupuje navenek především jako osobní efektivita. Patří k ní schopnosti vytyčovat si (správné) cíle, soustředit se na to, co je podstatné (a tuto schopnost neztrácet ani ve stresových situacích), neplýtvat úsilím nad banalitami, neodkládat důležité úkoly, nebránit se obtížným rozhodnutím, nezaměňovat činnosti a výsledky, úsporně mluvit a psát. Jde tedy do značné míry o schopnost účinně využívat vlastní čas.“ V současné uspěchané době upozornění na time management v oblasti řízení a sebeřízení je určitě vhodné. Nároky lidí na využívání času se explicitně zvyšují a je třeba klást důraz na symbiózu a vyrovnaný poměr v oblasti efektivity a kvantity, který by měl vycházet ze sebepoznání. Clegg (2005, s. 2-3) říká, že „jde o nastavení správné rovnováhy. Schopnost



*ovládání nároků na náš pracovní i osobní čas je jedním z předpokladů dobré produktivity práce, úspěchu i zdraví“.*

Dodržování základních pravidel time managementu (např. Eisenhowerův, Paretův princip) zcela jistě přispívá ke kvalitě sebeřízení a to může následně ovlivnit kvalitu strategického řízení. Efektivní řízení svého času je jedním z klíčových prvků úspěšného manažera. Rovnováha mezi osobním a pracovním životem vyžaduje uplatňování self-managementu, tedy seberozvoje, sebepoznání a sebepojetí. Seberozvoj umožňuje řediteli školy se stále posouvat na vyšší kvalitativní úroveň. Dle Folwarczné (2010, s. 74) *„Seberozvoj je přístup, který zdůrazňuje důležitost celoživotního učení ... přenáší prvotní odpovědnost za proces učení na učícího se jedince“*

V návaznosti na jednu z nejvyšších autonomií školy dle PISA 2012, a tudíž i ředitele školy, je zásadním prvkem v rozvoji ředitele školy jeho vnitřní motivace. V rámci právní subjektivity školy a role ředitele jako statutárního orgánu se ředitel školy zodpovídá sám sobě. Přestože je legislativně ukotvena povinnost dalšího vzdělávání u pedagogických pracovníků a ředitel školy jím je, výběr potřebného typu a metody vzdělávání záleží pouze na něm samém. V tomto ohledu získává na důležitosti oblast jeho self managementu (seberozvoje, sebeuvědomování, sebepojetí, sebehodnocení, sebepoznání atd.), jelikož správný ředitel hledí dopředu a nezapomíná na vlastní vzdělávání a seberozvoj.

### **Metody vzdělávání ředitele**

Vzhledem k okolnostem, že v rámci empirického výzkumu, kde se budeme dotazovat na preference vzdělávacích metod, se bude následující text této problematice podrobněji věnovat. Cílem není deskriptivně poukázat na všechny metody vzdělávání ředitelů, ale vybereme metody, které si stále více získávají oblibu v manažerské profesi. Metody, které pro někoho nejsou příliš známé, ale velmi dobře se ujímají v rozvoji ředitelů škol.

Vodák, Kucharčíková (2011, s. 111-112) říkají, že *„k výběru nejvhodnější a nejúčinnější metody neexistuje jednoznačný návod“*, a tudíž bude záležet na spoustě proměnných (učební cíle, styl a kultura učení nebo školy). Zároveň doporučují, že by metody měly odrážet individuální potřeby a požadavky školy (příspěvkové organizace). S tím souhlasí i Bartoňková (2010, s. 150): *„Neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda*

*vzdělávání – určité se užívají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů, hodnotové orientace.*“ Přestože neexistuje „návod“ na výběr vzdělávací metody k rozvoji ředitele (manažera), „*vlastní realizace vzdělávání spočívá v aplikaci správné metody vzdělávání, která umožní osvojit si požadované schopnosti k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu.*“ (Šikýř et al., 2012, s. 170).

S vývojem poznání v oblasti moderních technologií někteří autoři upozorňují na skutečnost, že je nutné tyto podpůrné prostředky implementovat do vzdělávacích metod. „*Současné vzdělávací metody by měly podporovat rozvoj tvořivosti a flexibility, ochotu přijímat změny a reagovat na ně; měly by rovněž využívat moderní technické podpůrné prostředky*“ (Vodák, Kucharčíková 2011, s. 112).

Ředitel povětšinou vybírá sám zaměření a typ vzdělávacího programu, zcela jistě ve výběru zohlední subjektivní pocit a ve vztahu k efektivitě si vybere takový program, který mu bude z hlediska použitých metod nejvíce vyhovovat. Pro ředitele školy je tato kompetence důležitá ze dvou pohledů. Nejprve k sobě samému (účastníka programu) a poté ve vztahu k pedagogickým pracovníkům (zajišťuje kvalitu, poskytuje zpětnou vazbu v rámci hospitací atd.). Dle Bartoňkové (2010, s. 151) je dobré osvojit si kritéria pro volbu vzdělávacích metod a je potřeba například seznámit se s jednotlivými metodami, jejich charakteristickými znaky, výhodami a nevýhodami (s jejich „osobní charakteristikou“), charakterem obsahu výuky (např. nakolik lektorovi dovolí daná učební látka uplatnit participativní didaktické metody?), zda je v rámci formy vzdělávání využíváno více metod atd.

V odborné literatuře v současnosti neexistuje jednotná klasifikace v oblasti metod vzdělávání a můžeme dohledat několik možných přístupů a klasifikací, například:

- Barták (2008, s. 38), dle formy pomoci účastníkovi v procesu učení
  - metody zaměřené na transfer
  - metody zaměřené na facilitaci (podporu učební aktivity)
- Belcourt – Wright (1998, s. 125) dle míry participace
  - aktivní
  - pasivní

- Barták (2003, s. 38) klasifikace ve vzdělávání dospělých
  - dle fází výchovy a vzdělávání dospělých
  - dle vyučovacích prostředků
  - dle stupňů vyučovacího procesu
  - empirické metody
  - teoretické metody
  - diskusní metody
  - argumentační metody
  - metody tvůrčího řešení problémů

V praxi řízení vzdělávací příspěvkové organizace se nejčastěji využívá dělení metod vzdělávání dle Koubka (2009, s. 250). Ten klasifikuje dělení do dvou skupin:

a/ **Metody vzdělávání na pracovišti:** (anglickým výrazem *on the job*) uskutečňují se na konkrétním pracovním místě, při vykonávání běžných pracovních povinností. Patří sem například instruktáž, koučování nebo mentorování.

b/ **Metody vzdělávání mimo pracoviště:** (anglickým výrazem *off the job*) jsou dle Koubka vhodnější pro vzdělávání manažerů a specialistů. K takovým metodám patří například: brainstorming, případová studie, assesment center, učení akcí aj.

Z výzkumu, který provedla Folwarczná (2010, s. 68) staví manažeři v České republice „na první místo odborné znalosti v oblasti, ve které pracují, a z hlediska metod jasně převažovaly metody rozvoje mimo pracoviště.“ Dle Koubka (2009, s. 250) to je pro manažera vhodnější varianta než vzdělávání na pracovišti. K vlastnímu seberozvoji, nejen v oblasti strategického řízení, má ředitel možnost přispět pomocí následujících metod:

**Koučování:** „je proces, jehož smyslem je uvolnit a plně rozvinout potenciál koučovaného, rozšířit jeho mysl pro to, co je možné. Kouč pomáhá koučovanému uvědomit si, jaké jsou jeho cíle v životě i profesi, podporuje ho v uvědomění možností a konkrétním naplňování cílů, které si sám stanovil, a pomáhá rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Koučování pomáhá zlepšit sebereflexi i vnímání reality a stimuluje koučovaného k hledání vlastních nejlepších cest a řešení.“ (Průcha, Veteška 2014, s. 163). Mužik (2006, s. 12) vidí koučování za komplexní metodu s přesahem ke zdokonalování osobních vlastností. Uvědomuje si důležitost změn ve své profesní činnosti a „dostává postupně pod vědomou

*kontrolu žádoucí modely jednání a chování žádané z hlediska jeho pozice a rolí.*“ Kouč neuděluje rady a neovlivňuje ho svým postojem. V posledních letech je diskutována otázka (projekt SYPO) systémové podpory včetně vytvoření pracovních míst koučů pro ředitele školy.

**Mentoring:** Průcha a Veteška (2014, s. 181) uvádí, že *„speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji.“* Mentor radí, jak získat znalosti a dovednosti potřebné v nové práci. *„Principem mentoringu je princip volby a dobrovolnosti – pracovník si volí svého mentora, a ten to buď akceptuje, nebo neakceptuje“* (Koubek 2007, s. 267).

Důraz je kladen zejména na vlastní iniciativu mentorovaného. Z pohledu vzdělávacího systému jistou formu mentorství zastává funkce uvádějícího učitele. Dle Bareše (2009, s. 12) *„Mentoring má pozitivní vliv nejen na podporovanou osobu, ale také na samotného mentora a organizaci jako celek.“* V případě, že se stává mentorem přímo ředitel, může získat nezávislý pohled na fungování organizace a náměty ke zlepšení jeho řídicí práce. Mentori jsou poradci, lidé s kariérními zkušenostmi ochotní sdílet své znalosti (Shaughnessy, 2013, s. 3)

Rozdíl v koučování a mentorování popisuje Armstrong (2015, s. 361) *„mentorování je proces založený na využívání speciálně vybraných a vyškolených jedinců (mentorů), kteří pomáhají přiděleným osobám při jejich vzdělávání a rozvoji tím, že jim poskytují odborné vedení, praktické rady a trvalou podporu, na rozdíl od koučování, které je relativně přímočarým nástrojem zlepšování schopností lidí.“*

**Stínování (shadowing, field assistance):** je považováno za velmi efektivní vzdělávací metodu, která je podporovaná i v rámci strukturálních programů Evropské unie. Například MŠMT v roce 2016 – 2017 v rámci Operačního programu "Vzdělávání pro konkurenceschopnost" vyhlásilo výzvu č. 57 - Infrastruktura pro zájmové, neformální a celoživotní vzdělávání, která mimo jiné cílila na aktivitu stínování pro ředitele a učitele. Na webových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání se uvádí, že *„stínování kolegy z jiné instituce umožňuje sledovat pracovní postupy, metody práce a přenášet osvědčené*

*postupy do vlastní praxe. Současně tak lze reflektovat a kriticky zhodnotit vlastní metody a často i léta zaběhnuté způsoby práce“* (NUV, online, 2019)

Jedná se techniku vhodnou pro manažery, kde může ředitel získat bezprostřední zpětnou vazbu na výkon určitých dovedností přímo na pracovišti v průběhu jeho profesních aktivit. Probíhá při každodenní práci na základě společné dohody, účastníci si vzájemně vyměňují své názory a doporučení. Horváthová (2011, s. 82) shrnuje, že stínování je *„sledování jiných při jejich práci. Pracovník je v neustálé blízkosti stínovaného a to v období jednoho dne nebo v delším časovém horizontu. Cílem je pochopení souvislostí mezi činnostmi, které stínovaná osoba vykonává.“*

**Counselling (vzájemné konzultování, poradenství):** je metoda vzdělávání na pracovišti, kdy *„konzultant poskytuje podle potřeby konzultace studujícím podle jejich aktuálních potřeb a podle aktuálního průběhu vzdělávací akce či programu. Konzultování se používá jako doplněk samostudia a jako pomoc pro jeho organizaci“* (Wilmington, online, 2015). Dochází ke vzájemné komunikaci nad řešenými situacemi, ve vzájemné interakci se může účastník dotazovat i předkládat vlastní návrhy řešení. Nejedná se tedy o jednostrannou komunikaci či řešení problému. Obsahuje jak diagnostické prvky, tak prvky výkladu.

**Benchlearning:** proces, který navazuje na výsledky *benchmarkingu*, tedy dle Průchy a Vetešky (2014, s. 51) *„procesu hodnocení a srovnávání činností, produktů, procesů a/nebo výkonu nějakého programu, organizace, země atd.“* Benchlearning je dle Provazníkové (2007, s. 89) *„spíše proces učení se od druhých než porovnávání. Mít vizi „učit se od druhých a pracovat zítra lépe než včera“ vyžaduje pokoru, vytrvalost a odvahu.“* Øyvind (2020, s3) tvrdí, že cílem programu Benchlearning je zplnomocnit účastníky k rozvíjení vůdčích postupů a školního prostředí, které jsou více inovativní. Zjednodušeně můžeme říci, že se jedná o způsob učení se z lepší cizí reality, než je ta vlastní.

**Brainstorming:** v českém překladu bouření mozků, je *„diskuze expertů řízená takovým způsobem, který pomáhá navodit specifickou vnitroskupinovou atmosféru, příznivou pro vznikání nových, tvůrčích a neotřelých myšlenek, úvah, postupů, nápadů aj. týkajících se řešení zadaného problému“* (Reichel, 2009, s. 139)

Současně Reichel (2009, s. 140) shrnuje, že je žádoucí dodržovat následující principy:

- a/ shromáždit co největší množství nápadů, námětů v relativně krátkém čase
- b/ rozvíjet kreativní potenciál skupiny (vzájemnou inspirací, asociativním navazováním na myšlenky druhých motivací ke skupinovému úkolu)
- c/ nechat prostor vlastní fantazii (hledat nestereotypní řešení),
- d/ utlumit psychosociální zábrany (stud, obavy z posměchu, ztráty respektu),
- e/ důrazně oddělit fáze inkubace nových nápadů od fáze jejich hodnocení (vyloučit kritiky a negativní či pesimistické fráze).

**Workshop:** pod vedením lektora jsou účastníci soustředěni v určitém společném prostoru, aby získávali nové poznatky, zkušenosti na cestě ke zlepšení v jejich společném zájmu. Dle pedagogického slovníku je workshop *„forma organizace kurzu nebo pracovní skupiny, při níž dochází k porovnávání názorů a zkušeností, k nácviku dovedností, společnému hledání a nacházení řešení problémů, které vnášejí do dílny sami účastníci“* (Reichel, 2009, s. 139).

**Hospitace:** přestože ředitel školy nebývá často hospitován (kromě kontroly ČŠI aj.), musí tento způsob kontroly a hodnocení práce ovládat, a to zejména ve vztahu k učitelům. Tuto metodu zde uvádíme zejména z důvodu, že se jedná o nejpoužívanější kontrolní metodu v základním školství, a to jak ze strany ředitele školy, tak České školní inspekce. Hospitace je dle Mareše, Průchy a Walterové (2013, s. 92) *„návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“*. Jak jsme zmínili výše, jedná se o činnost, která je na škole v rámci hodnocení úrovně vzdělávací práce hojně používána. Povinnost vykonávat kontrolu je popsána přímo ve školském zákoně. Za účelem poznávacím pak probíhají na školách tzv. vzájemné hospitace. Průběh vysvětluje Průcha a Veteška (2014, s. 128) tak, že *„kontrolující subjekt navštěvuje výuku kontrolovaného subjektu, provádí pozorování a po ukončení hospitace vede hodnotící rozhovor.“* Zároveň však upozorňují na nepřesnost hospitace jako evaluačního nástroje, kterou zdůvodňují mírou subjektivity, četností a délkou sledování.

## **4 VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA SLEDOVÁNÍ MOŽNOSTÍ ROZVOJE ŘEDITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OBLASTI STRATEGICKÉHO ŘÍZENÍ**

Teoretická část této práce připravila odborná východiska ke zpracování části empirické. Zvyšování kvality v oblasti strategického řízení u ředitelů základních škol získává na důležitosti a stává se predikcí úspěšnosti školy a její konkurenceschopnosti. Upřeli jsme tedy pozornost na tuto oblast a zabývali se možnostmi rozvoje a vzdělávání ředitelů.

### **4.1 Popis dotazníkového šetření, řízeného rozhovoru**

Dotazníkové šetření jsme soustředili do regionu Ústeckého kraje. Ústecký kraj patří dlouhodobě, společně s Karlovarským krajem, v oblasti výsledků vzdělávání a jejich vzájemném porovnání k těm nejhorším (ČŠI, online, 2019) a tak nás mimo jiné zajímalo, jakou důležitost ředitelé školy přikládají strategickému řízení s ohledem na jejich náročnou práci. Ústecký kraj je pátým krajem s největším počtem ředitelů základních škol v ČR a dokonce čtvrtým, co se týká počtu žáků celkově, ale i v přepočtu na jednoho učitele. (CZSO, online, 2019). V návaznosti na cíle práce jsme oslovili všechny ředitele základních škol tohoto kraje a prostřednictvím elektronického dotazování jsme sledovali možnosti vzdělávání a rozvoje ředitele základní školy v oblasti strategického řízení. Posléze jsme s vybranými z nich uskutečnili řízené rozhovory.

### **4.2 Cíle a hypotézy výzkumného šetření**

Cílem diplomové práce je přispět k řešení problematiky v oblasti rozvoje a vzdělávání u ředitelů základních škol zaměřeného na strategické řízení. V empirické části je cílem identifikovat, jakou důležitost přisuzují ředitelé základních škol strategickému řízení a plánování, zjistit, kde získali příslušné kompetence související se strategickým řízením a zda je získali již před nástupem do funkce. Dalším dílčím cílem je analyzovat důležitost strategického plánu rozvoje školy (koncepce rozvoje školy) z pohledu ředitelů základních škol a vytvořit na základě dotazníkového šetření a doplňujících strukturovaných rozhovorů návrh programu dalšího vzdělávání v oblasti strategického řízení, plánování a sestavení koncepce rozvoje školy.

V rámci této práce jsme si stanovili výzkumné předpoklady, přičemž cílem dotazníkového šetření bylo tyto hypotézy verifikovat.

**Hypotéza 1:** Ředitelé, kteří vystudovali školský management na vysoké škole, přisuzují vyšší důležitost strategickému řízení než ředitelé, kteří neabsolvovali studium v žádné formě.

**Hypotéza 2:** Ředitelé, kteří mají délku praxe ve funkci ředitele nad 18 let, mají negativnější vztah k dalšímu vzdělávání v oblasti strategického řízení než ředitelé začínající.

### **4.3 Harmonogram výzkumného šetření**

S ohledem na cíle práce a zpracování teoretických východisek jsme sestavili hlavní úkoly a časový harmonogram výzkumného šetření, který jsme rozdělili do několika fází.

#### **1. Metodologická příprava sběru dat a vlastního šetření.**

V úvodní fázi výzkumu jsme sestavili a koncipovali dotazník, stanovili kritéria jeho vyhodnocení a způsoby zpracování zjištěných výsledků. Vytvořili jsme koncepci získávání dat formou kvantitativního šetření a strukturovaného rozhovoru a určili jsme základní způsoby zpracování výsledků. Časové určení: *květen až červen 2019*

#### **2. Provedení pilotáže k ověření vhodnosti dotazníkových otázek.**

Z důvodu ověření správného nastavení otázek (efektivita, správnost, dostatek možností, typ otázky atd.), funkčnosti dotazníku, srozumitelnosti, logické stavby a jeho správného zacílení jsme naplánovali pilotáž. Časové určení: *srpen až září 2019*

#### **3. Zhodnocení a úprava dotazníku dle výsledků pilotáže dotazníkového šetření.**

Upravit dotazníkové šetření dle zpětné vazby dotazovaných. Časové určení: *druhá polovina září 2019*.



**4. Oslovit ředitele základních škol za účelem spolupráce v dotazníkovém šetření a provést dotazníkové šetření.**

Prostřednictvím elektronické komunikace oslovit ředitele základních škol Ústeckého kraje s žádostí o zapojení do dotazníkového šetření. S ohledem na jejich vysokou pracovní vytíženost bylo stanoveno časové určení: listopad 2019

**5. Počítačově zpracovat a analyzovat získaná data, zjistit výsledky dotazníkového šetření.**

Časové určení: *prosinec – leden 2020*

**6. Na základě dotazníkového šetření provést řízené rozhovory s vybranými řediteli.**

Naplánovat a provést řízené rozhovory s vybranými řediteli, kteří byli ochotni ponechat v dotazníkovém šetření kontakt. Časové určení: *první polovina února*

**7. Analyzovat a zpracovat výsledky řízených rozhovorů.**

Časové určení: *únor 2020*

**8. Zpracovat návrh programu dalšího vzdělávání.**

Na základě zjištěných výsledků zpracovat návrh programu dalšího vzdělávání v oblasti strategického řízení a vytvoření koncepce rozvoje školy. Časové určení: *únor až březen*

**9. Zhodnotit výsledky a vyvodit příslušné závěry, vytvořit doporučení do praxe.**

Časové určení: *březen až začátek měsíce dubna 2020*

#### **4.4 Výběr a charakteristika šetřeného vzorku**

Vzhledem ke skutečnosti, že autor pracuje ve funkci ředitele školy v Ústeckém kraji, zvolili jsme k šetření právě tento kraj. Pro potřeby této kvalifikační práce jsme k dotazníkovému šetření oslovili všechny ředitele základních škol v Ústeckém kraji. K řízeným rozhovorům pak vybrané z nich. Kontakty na respondenty jsme získali z adresáře základních škol dostupných na webových stránkách Ústeckého kraje (Ústecký kraj, online, 2020). Bohužel všechny kontakty nebyly aktuální, a tak jsme využili druhého zdroje a tím byl Rejstřík škol MŠMT. Prostřednictvím elektronické pošty jsme totiž oslovili celkem 232 ředitelů základních škol a odeslali email s potvrzením o doručení.

Zjistili jsme, že uváděný soubor obsahoval 11 neexistujících kontaktů. U těchto škol jsme provedli kontrolu s Rejstříkem škol MŠMT a odeslali jsme emaily na aktuální emailové adresy. S ohledem na složitost exportu potřebných dat z tohoto rejstříku jsme zvolili tento postup. Současně jsme neočekávali, že bude mít Ústecký kraj na svých webových stránkách neaktuální údaje. Dotazník obdrželo celkem 232 ředitelů a ředitelek základních škol. Dle celkové návratnosti tvořilo **výzkumný vzorek celkem 138 ředitelů základní škol Ústeckého kraje**. Z toho bylo 90 žen a 48 mužů. **Návratnost tak činila 59,48 %**.

#### 4.5 Metody sběru dat a zpracování údajů

Ke sběru potřebných dat jsme z hlediska vysoké míry anonymity, relativně nízké časové i finanční náročnosti, úsilí dotazovaného a možnosti kvantifikovat větší množství dat využili elektronický dotazník.

S ohledem na vysokou pracovní vytíženost ředitelů škol jsme se snažili sestavit dotazník, který k vyplnění vyžaduje čas do 5 minut. Dotazník jsme vytvořili v cloudovém prostředí Microsoft Office 365, konkrétně v programu Forms. Ten nám umožnil, na rozdíl od tištěných verzí, sledovat i doprovodné jevy (například délku vyplňování dotazníku, čas vyplnění atd.).

Email s úvodním textem a žádostí o vyplnění jsme adresovali všem ředitelům základních škol v Ústeckém kraji. Mimo samotného hypertextového odkazu obsahoval email i základní pokyny k vyplnění. Včetně doby, dokdy je možné odpovědi odeslat. Vlastní dotazník byl po dobu sedmi dnů zpřístupněn na sdílené webové adrese<sup>2</sup>. Nebyl však veřejný a mohli na něj odpovídat pouze oslovení ředitelé základních škol Ústeckého kraje. Současně jsme se snažili, aby úvod dotazníkového šetření měl pro ředitele motivační charakter.

Dotazník, jako jedna z explorativních výzkumných metod, byl tvořen dvěma základními částmi.

---

<sup>2</sup> hypertextová adresa s odkazem na elektronickou verzi dotazníku  
<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=slsMgU3QyUWc7BVIVi451wsRNA0td6NIgCShDm-FIZ1UQjNINIdVTkg4RTRXUIVMUFZXNThLVExBOS4u>

**Vstupní část (úvod):** v úvodním textu se, kromě žádosti o vyplnění dotazníku, respondent seznámil s cílem práce, řešiteli a byla mu nabídnuta možnost další účasti na tvorbě návrhu vzdělávacího programu se zaměřením na strategické řízení a koncepci rozvoje školy. Respondent byl požádán o spolupráci včetně ujistění, že údaje budou zpracovány anonymně a využity pouze k uvedeným účelům. V úvodní části zaznělo i poděkování za pomoc se získáváním potřebných dat.

**Vlastní znění dotazníku:** Volili jsme převážně otázky uzavřené (polytomické a dichotomické) a polouzavřené. Dvě otázky byly otevřené a u pěti otázek jsme využili bipolární škálu. Dotazník tvořilo celkem 21 povinných otázek a jedna dobrovolná. Úmyslně jsme využívali tzv. větvení, tedy možnosti upravit následující otázku dle předchozí odpovědi. To nám umožnilo zkrátit čas k vyplňování a otázky logicky navazovaly. K některým otázkám jsme doplnili podnadpis, kde jsme blíže specifikovali pokyny k vyplňování.

Před vlastním šetřením jsme provedli pilotáž, abychom odhalili nedostatky, které by mohly ovlivnit získané údaje. Srozumitelnost a jednoznačnost dotazníku jsme otestovali na pěti ředitelích základních škol ze Středočeského kraje. U jedné otázky, přestože uváděla, že je možné označit více možností, systémově možnost výběru nenabízela. U další otázky respondenti předvýzkumu poukázali na možnou duplicitu odpovědí. Přiřadili jsme odpověď do nabídky předepsaných odpovědí, aby respondenti nemuseli vypisovat tuto možnost do možnosti jiné. Zpětnou vazbu jsme získali dvěma způsoby: telefonicky a emailem.

#### **4.5.1 Zpracování údajů**

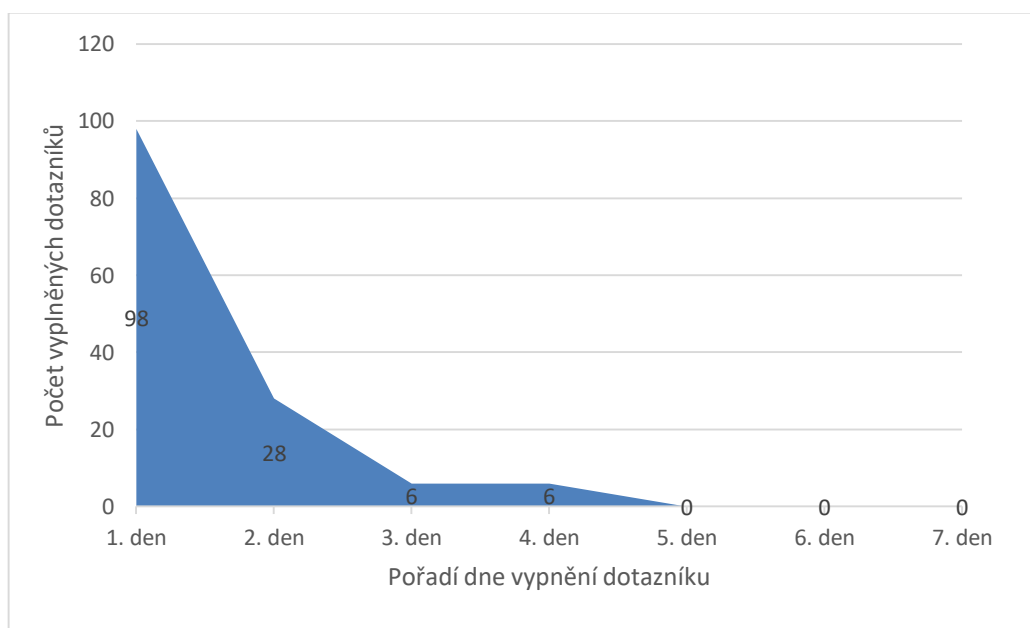
Dotazník jsme vytvářeli v aplikaci Forms, která je součástí cloudové platformy Microsoft Office 365 a nabízí řešiteli prostředí pro podrobnou analýzu. Tento program jsme vybrali také z důvodu jednoduchého exportu a provázanosti s tabulkovým procesorem Excel. Program dále nabízí přehlednou vizualizaci odpovědí včetně interaktivních grafů. Jelikož nemůžeme interaktivitu přenést do tiskové podoby, exportovali jsme výsledky dotazníkového šetření (včetně všech vyplněných formulářů) do databázového programu Microsoft Excel, kde jsme rovněž prováděli další výpočty (průměry, směrodatné odchylky, zpracování grafů atd.).

## 4.6 Interpretace údajů a jejich analýza

Vzhledem k použité formě sběru dat jsme měli možnost zjistit, že průměrný čas vyplňovaných dotazníků byl 7 minut a 55 sekund. Tím jsme nedostáli uváděným informacím v průvodním a motivačním dopisu, které jsme společně s odkazem na vyplnění dotazníku rozesílali všem ředitelům základních škol v Ústeckém kraji. Analýzou jsme zjistili, že tři ředitelé s největší pravděpodobností vyplňování přerušili. U dvou z nich přesáhlo vyplňování 30 minut a u jednoho 1 hodinu a 18 minut. Pokud bychom vynechali tyto ředitele, průměrná doba vyplňování by byla 3 minuty a 58 sekund a původní informace pro ředitele o délce vyplňování by byla pravdivá.

Nejen průměrný čas vyplňování, ale obzvláště zajímavá byla rychlost vyplnění dotazníku od doručení. Otázka zní, zda se respondenti řídili Eisenhowerovým principem time managementu a vyhodnotili dotazník jako důležitý a naléhavý? V prvních patnácti minutách stačilo vyplnit dotazník 15 respondentů. Do jedné hodiny pak 64 respondentů.

**Graf 1 – Četnost vyplněných dotazníků v závislosti na čase od doručení**



Zdroj: vlastní zpracování

Přesné znění dotazníku je uvedeno v příloze A. Z hlediska důvěryhodnosti dotazníku jsme ponechali identifikační typ otázek na samotný závěr, ale pro účely vyhodnocování dotazníkového šetření jsme jejich vyhodnocování museli upřednostnit.

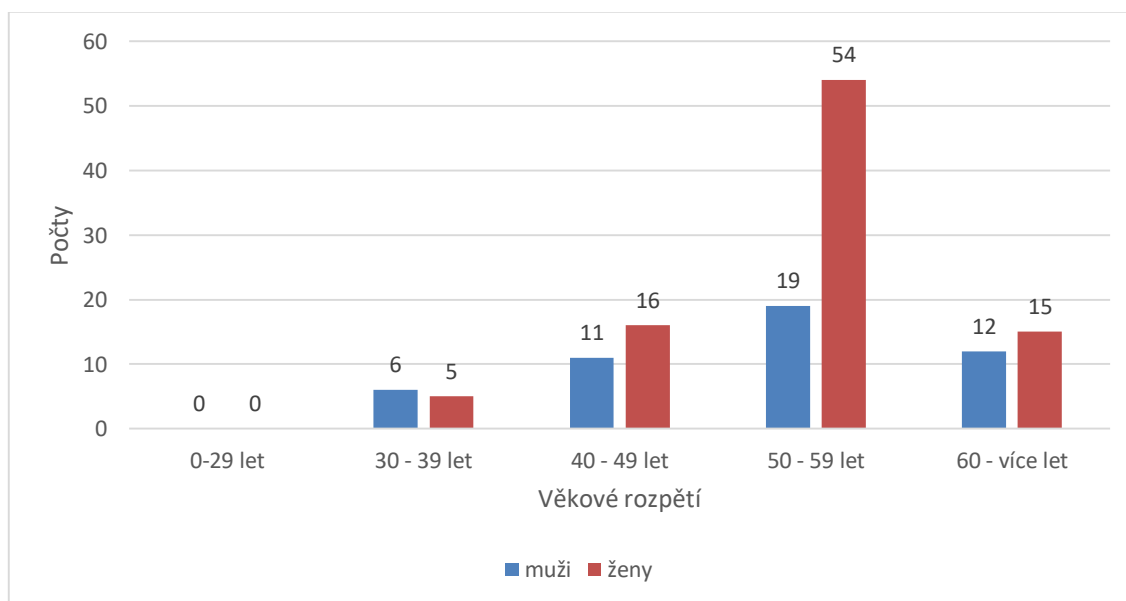
### Otázka č. 19 – Jste muž nebo žena?, Otázka č. 20 – Jaký je Váš věk?

Nejčtenější skupina byla v dotazníkovém šetření zastoupena ředitelkami ve věku od 50 do 59 let. Současně jsme zaznamenali největší rozdíl v poměru zastoupených mužů a žen. Z celkového počtu dotazovaných bylo 34,78 % mužů a 65,22 % žen. Toto procentuální zastoupení mužů ve vedení školy celkově odpovídá statistickým údajům MŠMT a Vlády ČR, kdy se zastoupení mužů v systému vzdělávání České republiky pohybuje kolem 34,4 % (Šmídová, online, 2019). Ve vzdělávací sféře se jedná o zcela opačný trend v zastoupení mužů oproti ženám ve vedoucích pozicích než ve sféře soukromé.

Dle Statistické ročenky školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2018 (CSU, online, 2019), která uvádí, že v Ústeckém kraji pracuje na základních školách 6 883 žen (85,94 %) a 1126 mužů (14,06 %), je na vedoucích místech ředitelů základních škol poměrově více mužů oproti ženám než v poměru učitelů oproti ženám. Rozdíl činí téměř 21 % (34,78 % mužů ředitelů oproti 14,06 % mužů učitelů).

Zastoupený vzorek ředitelů, který vyjadřuje graf č. 2, tedy počet mužů a žen, se svou reprezentativností, v jednotlivých věkových zastoupeních, přibližuje i k šetření PISA 2016 zpracované Federovičovou (2019, s. 16). Například počet ředitelů nad 60 let je zastoupen téměř shodně 20 %, minimální rozdíl je ve věkové struktuře 40 – 49 let atd.

**Graf 2 - Pohlaví a věkové skupiny**

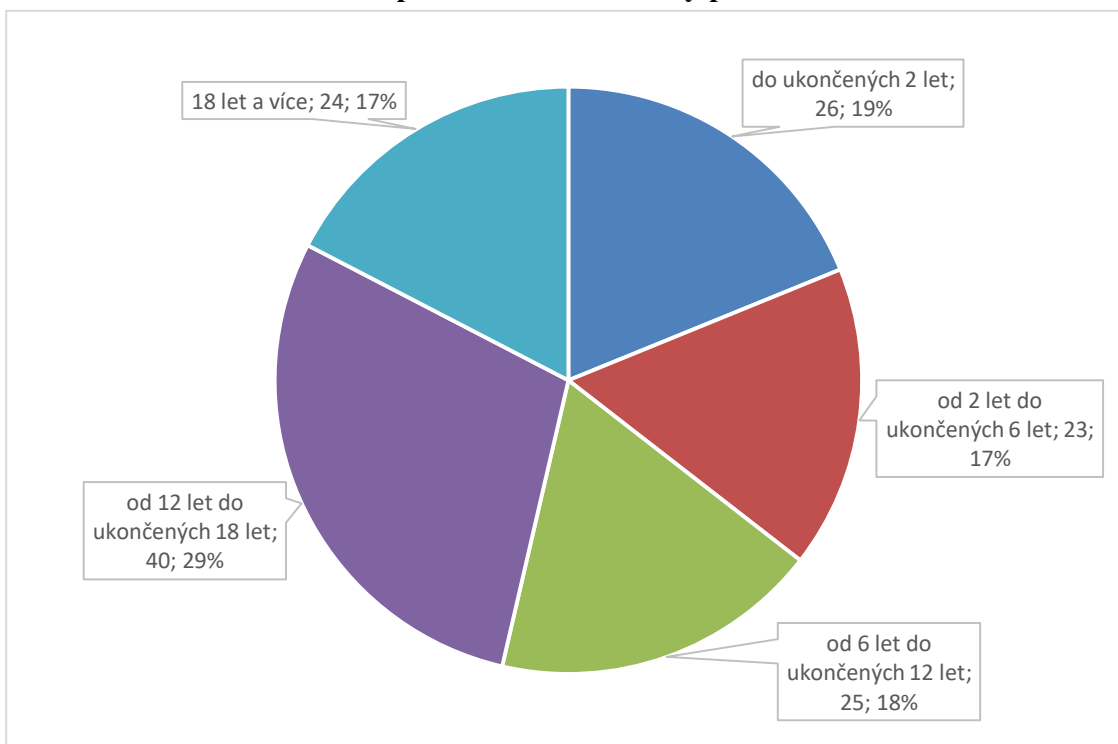


Zdroj: vlastní zpracování

### Otázka č. 18 – Jaká je délka Vaší praxe na místě ředitele školy?

Cílem této otázky bylo zjistit, jak dlouho respondenti pracují ve funkci ředitele základní školy. Při volbě odpovědí jsme nabídli rozmezí praxe, která odpovídá současnému systému jmenování ředitelů. První možnost vybírali začínající ředitelé, kteří mají praxi do dvou let a v souvislosti se strategickým řízením mají povinnost v tomto období splnit studium pro ředitele (funkční studium pro ředitele). Druhou skupinou byli ředitelé s délkou praxe od 2 do 6 let. Tedy začínající ředitelé v prvním funkčním období, ale se splněným studiem pro ředitele školy. Další možnosti třídily ředitele podle šestiletých funkčních období. Graf č. 3 znázorňuje velmi vyrovnané zastoupení všech sledovaných skupin. Pouze ředitelé v třetím funkčním období převyšovali ostatní skupiny o 10 %.

**Graf 3 - Procentuální zastoupení ředitelů dle délky praxe**



Zdroj: vlastní zpracování

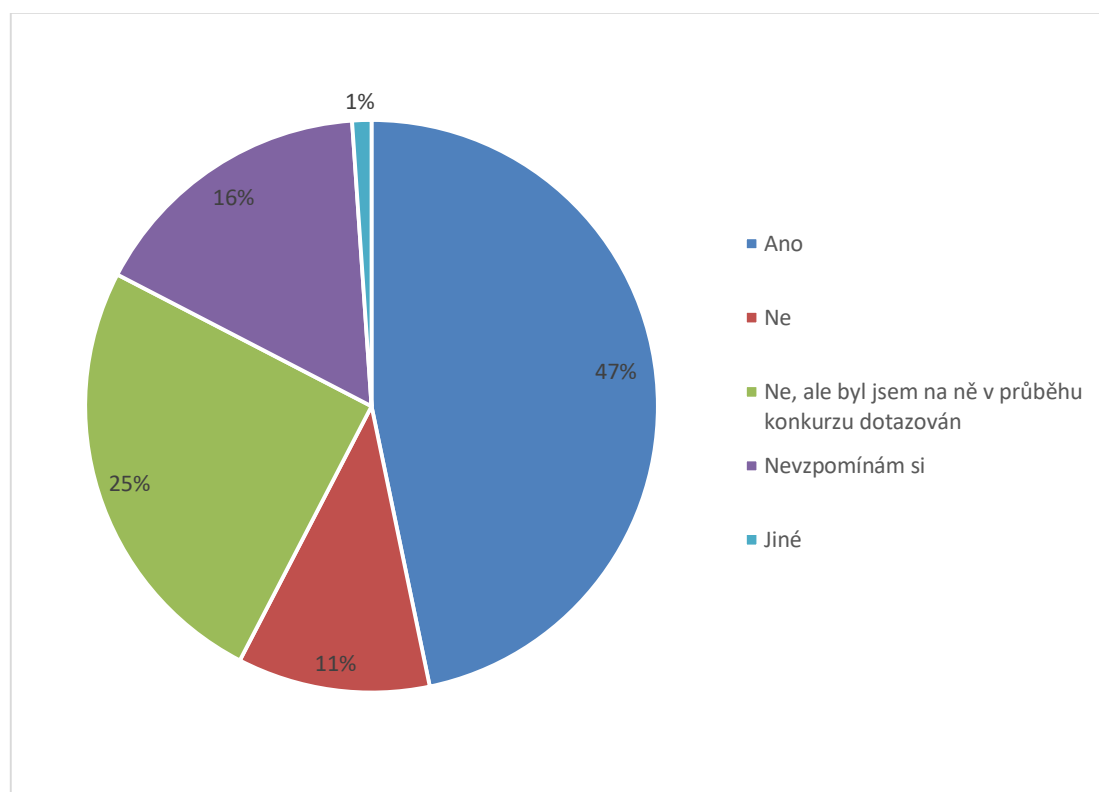
### Otázka č. 21 – Jaký počet pedagogických pracovníků řídíte?

Zjišťovali jsme, kolik pedagogických pracovníků v ústeckém kraji řídí tzv. „průměrný ředitel“. Vzhledem k tomu, že se v odpovědích objevily extrémní hodnoty 110 a 3, nezvolili jsme k výpočtu aritmetický průměr, nýbrž z pohledu statistického zpracování výhodnější medián. Ten činil 35,5 pedagogického pracovníka.

**Otázka č. 1 – Byly v písemných podmínkách Vašeho konkurzního řízení požadovány znalosti v oblasti školského managementu?**

V návaznosti na teoretické výstupy této práce, a to zejména na kapitoly Ředitel školy a jeho předpoklady pro výkon činnosti ředitele a Vzdělávací možnosti ředitele školy v oblasti strategického řízení, jsme se snažili zjistit, zda bylo v podmínkách konkurzního řízení písemně stanoveno kritérium znalosti v oblasti strategického řízení. Přestože žádné legislativní nařízení nedává povinnost projít strategickým řízením a ředitelé se tak s odbornými základy mohou setkat poprvé až při tzv. funkčním studiu, ve 47 % případů tomu tak bylo. V celých 25 % nebyli ředitelé dopředu upozorněni na to, že se komise bude blíže zabývat zjišťováním těchto znalostí. V 11 % konkurzů proběhlo bez požadavku na znalosti strategického řízení. Nevzpomnělo si 16 % dotazovaných. Bližší analýzou se jednalo o ředitele, kteří byli ve funkci déle než dvě funkční období. Přehledně rozpolcenost v pohledu na strategické řízení znázorňuje graf č. 3

**Graf 4 - Požadavky na znalosti v oblasti strategického řízení při konkurzním řízení**



Zdroj: vlastní zpracování

**Otázka č. 2 – Absolvoval jste před nástupem do funkce ředitele školy nějakou formu vzdělávání s konkrétním zaměřením na strategické řízení školy?**

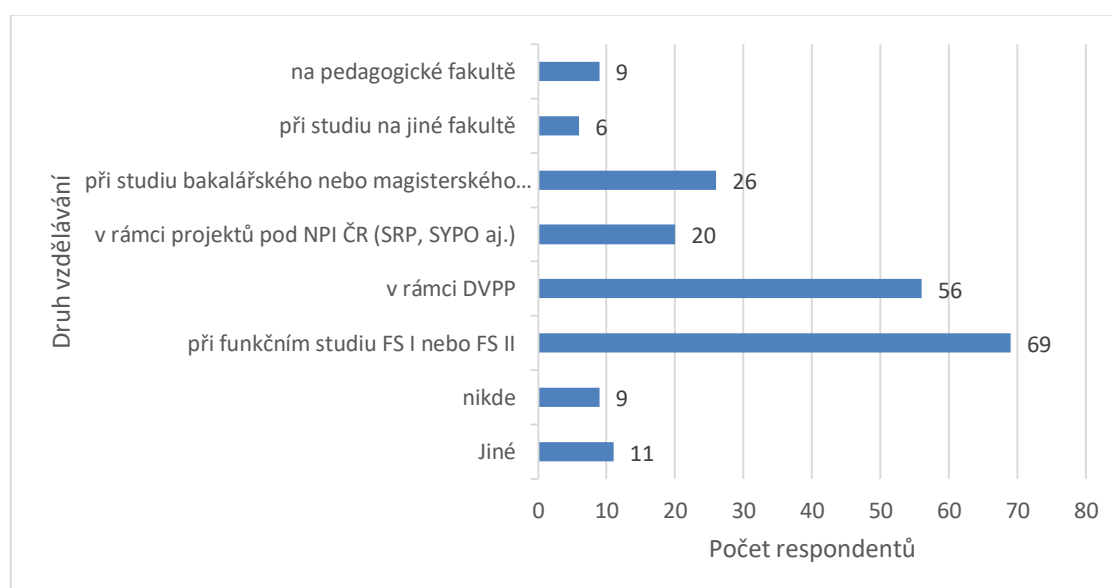
*Odpověď: ano: 57, ne – 81, nevím - 0*

Celkem 58,7 % ředitelů se před nástupem do funkce nesetkalo s žádným vzdělávacím programem na oblast strategického řízení, přestože, jak jsme deskriptivně popisovali v teoretické části, je žádoucí z pohledu MŠMT nebo ČŠI, aby ředitelé disponovali kompetencemi v oblasti strategického řízení. Na jedné straně požadavek v rámci hodnocení školy, na straně druhé, v komparaci otázky č. 1 a č. 2, jednoznačný signál, že na místa ředitelů škol je vybíráno vysoké procento ředitelů bez těchto manažerských znalostí.

**Otázka č. 3 - Kde jste se setkal v rámci svého rozvoje s cíleným vzděláváním v oblasti strategického řízení?**

V rámci této otázky jsme zjišťovali, kde se ředitelé vzdělávali ve strategickém řízení. Negativním zjištěním byl fakt, že nebyli, byť jen okrajově, všichni ředitelé v rámci povinného studia ředitele tzv. FS I, případně navazující FS II „proškolení“ strategickým řízením školy. Respondenti, kteří označili možnost jiné, se se strategickým řízením setkali v rámci praxe v soukromé sféře.

**Graf 5 - Absolvované studium se zaměřením na strategické řízení**



Zdroj: vlastní zpracování



#### **Otázka č. 4 – Máte zpracovaný strategický plán rozvoje školy (koncepti rozvoje školy)?**

*Odpověď: ano: 132, ne: 6*

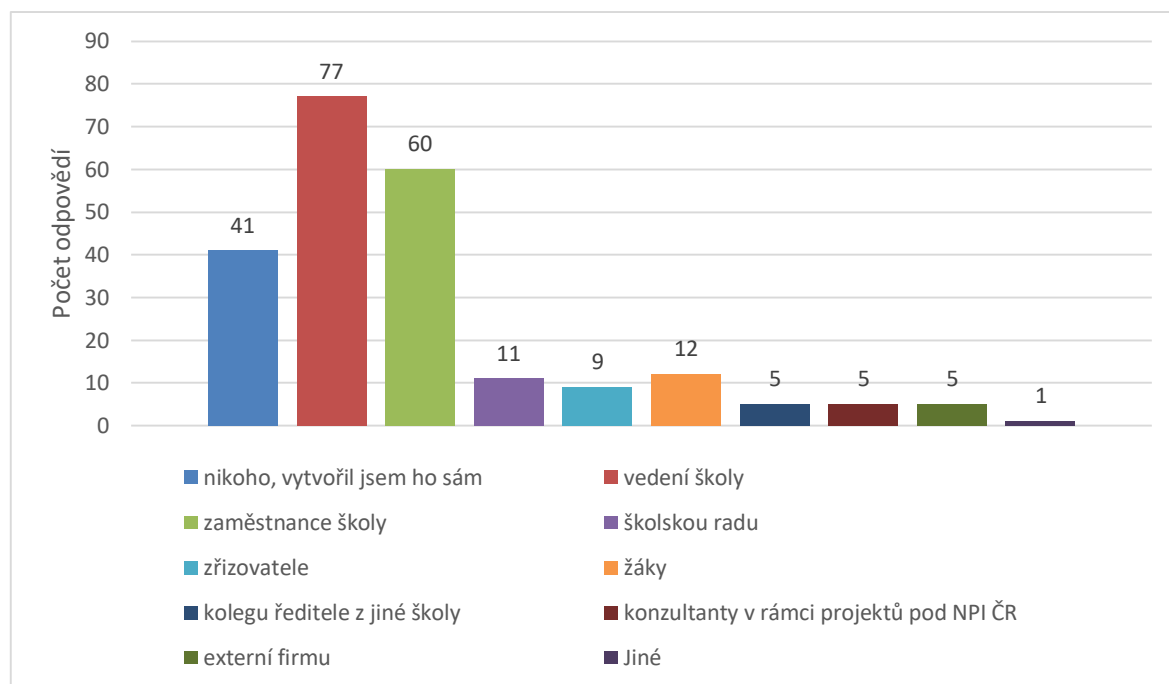
Koncepce rozvoje školy, někdy označovaná za strategický plán rozvoje školy, je považována za nejdůležitější strategický dokument v rozvoji školy. Téměř 96 % ředitelů školy má tuto koncepci zpracovanou, 6 ředitelů nikoliv. Získaná data jsme blíže analyzovali a zjistili jsme, že těchto šest ředitelů jsou všechno ženy, tři ve druhém funkčním období, jedna ve třetím a dvě v prvním funkčním období. Jedna ředitelka vede školu s 68 pedagogickými pracovníky. Při takto velké škole se domníváme, že je vhodné mít koncepci rozvoje školy vytvořenou.

Odpověď na tuto otázku dále rozvětvila dotazník. V případě, že respondenti odpověděli negativně na tento dotaz, odkázal je digitální formulář na otázku číslo 7, jelikož následující otázka blíže zkoumala, kdo se na sestavení Koncepce rozvoje školy podílel.

#### **Otázka č. 5 - Koho jste zapojil do zpracování strategického plánu rozvoje školy (koncepte rozvoje školy)?**

V návaznosti na předchozí otázku, zda ředitelé mají zpracovanou koncepci rozvoje školy, jsme chtěli zjistit, koho do zpracování strategického plánu rozvoje školy zapojili. Domníváme se, že zapojením více aktérů do přípravy může dokument získat na objektivnosti i efektivnosti, a tím přispět ke vzrůstající kvalitě školy. Hanzelka (2012, s. 11) taktéž klade důraz na spolupráci. Říká, že koncepcce „*musí být podporována, čehož se dosahuje zejména spoluprací a projednáváním s pracovníky, vyjednáváním se školskou radou a zřizovatelem.*“ V následujícím grafu č. 5 můžeme vyčíst, že 77 ředitelů do zpracování dokumentu zapojilo zbytek vedení školy (například zástupce ředitele). Méně ředitelů spolupracovalo se školskou radou a zřizovatelem. Obě oblasti se pohybovaly v rozmezí 6,5 – 7,9 %. S ohledem na důležitost dokumentu je zarážející, že 31,1 % ředitelů nikoho jiného k sestavení strategického plánu rozvoje školy nepotřebovalo. Tuto skutečnost budeme dále analyzovat a pokusíme se zjistit důvody.

**Graf 6 - Četnost zapojení aktérů do přípravy Koncepce rozvoje školy**



Zdroj: vlastní zpracování

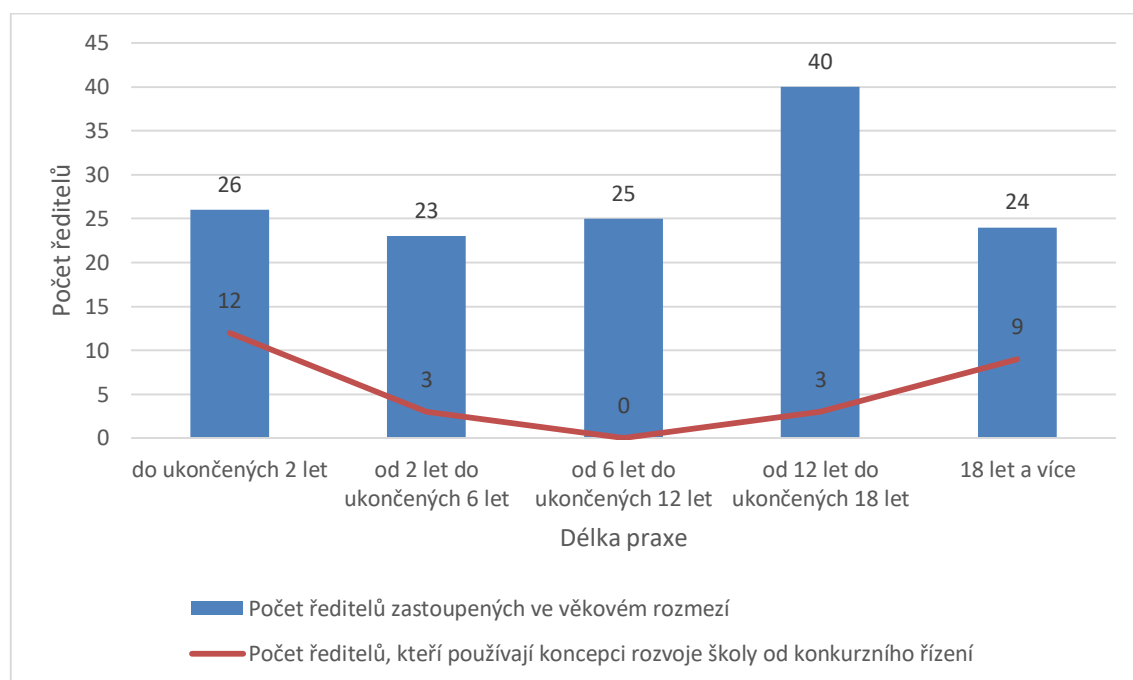
**Otázka č. 6 - Přepracoval jste později po obsahové stránce koncepci rozvoje školy předkládanou u konkurzu?**

*Odpověď:*

<i>ano, výrazně (vytvořil jsem novou):</i>	40
<i>ano, pouze částečně:</i>	65
<i>ne (používám předkládanou u konkurzu):</i>	27
<i>jiné:</i>	0

Na tuto otázku nemohli odpovídat respondenti, kteří v předchozím dotazu odpověděli, že nemají zpracovanou koncepci rozvoje školy. Celkem tak odpovědělo 132 ředitelů. Celkem 66,7 % ředitelů, kteří předkládali svou koncepci u konkurzního řízení, ji přepracovalo pouze částečně nebo vůbec.

**Graf 7 – Věk a délka praxe ředitelů v závislosti na nepřepřerování strategie rozvoje školy**



Zdroj: vlastní zpracování

#### **Otázka č. 7 - Jakou váhu byste přidělili strategickému řízení v práci ředitele školy?**

K vyhodnocení této otázky jsme využili metodu, kterou poprvé uveřejnil Frederickem Reichheldem (online, 2003) v roce 2003 a která se využívá spíše v komerční sféře, zejména v marketingu. Net Promoter Score neboli NPS „je ukazatel zákaznické spokojenosti a loajality. Zároveň je odrazem pravděpodobnosti, s jakou by zákazník doporučil danou společnost /značku/ produkt svým známým“ (Stenmark, online, 2019). Ptali jsme se na míru důležitosti, kterou by ředitelé přiřadili ke strategickému řízení v jejich práci. V rozmezí od 0 (žádná důležitost) do 10 (vysoká důležitost) ředitelé přiřazovali hodnotu k subjektivnímu vnímání důležitosti strategicky řídit. Procento těch, kteří odpověděli 0 až 6 (neloajální) se odečte od procenta těch, kteří odpověděli 9 nebo 10 (loajální respondenti). Výsledný rozdíl je výše zmiňované NPS. Například pokud 15 % klientů je neloajálních a 55 % loajálních, Net Promoter Score se vypočte rozdílem těchto hodnot.  $55 - 15 = +40$ . Hodnoty NPS nižší než nula obvykle značí potíže s loajalitou, naopak víc než +50 je výborné.

Kritici (hodnocení 0-6):	34
Neutrální (hodnocení 7-8):	53
Propagátoři (hodnocení 9-10):	51

#### **Graf 8 – NPS - Důležitost strategického řízení v práci ředitele školy**

Zdroj: vlastní zpracování

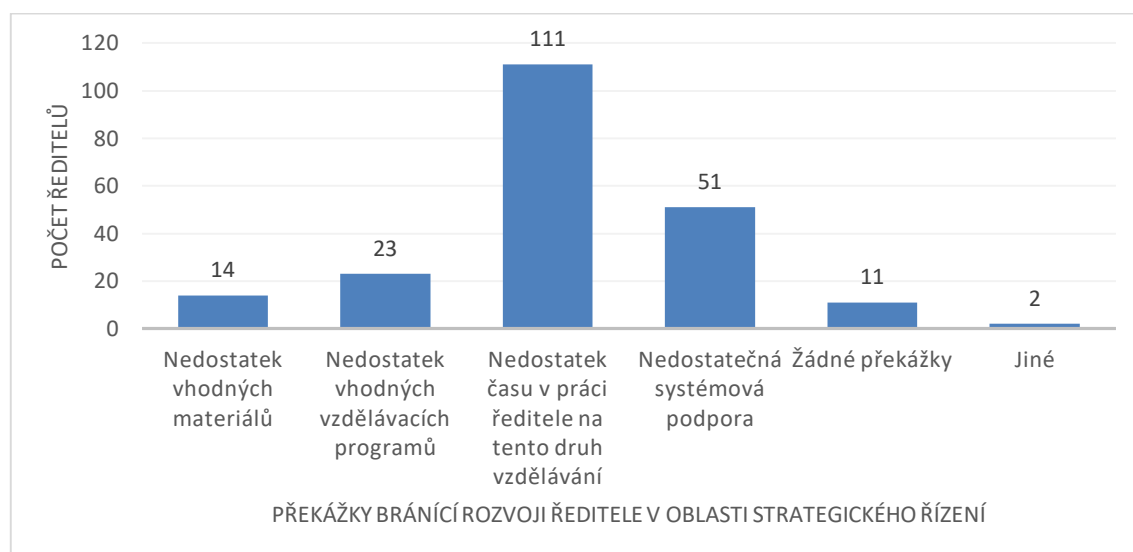


Celkem 51 ředitelů je silnými propagátory a přiřadili vysokou váhu strategickému řízení v práci ředitele školy. 34 z nich naopak významně podceňují roli tohoto řízení.

#### **Otázka č. 8 - V čem spatřujete největší překážky v rozvoji ředitelů v oblasti strategického řízení?**

Vícečetné koncipování odpovědí na tuto otázku umožnilo vybrat ředitelům více důvodů v tom, co jim brání v dalším vzdělávání. Významně převyšuje před ostatními nedostatky času v práci ředitele. Jedenáct ředitelů nevidí žádnou překážku. Přestože na území České republiky nabízí pomoc program SRP, který se soustředí konkrétně na tuto oblast, stále 51 ředitelů vnímá za nedostatečnou systémovou podporu. Nevysledovali jsme žádnou souvislost (věk, délka praxe, pohlaví, velikost školy atd.) mezi řediteli, kteří nevidí žádné překážky v cestě za dalším vzděláváním.

**Graf 9 - Překážky v rozvoji (dalším vzdělávání) ředitelů v oblasti strategického řízení**



Zdroj: vlastní zpracování

**Otázka č. 9 - Jak moc se ztotožňujete s tímto výrokem: "Základem systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů školy."**

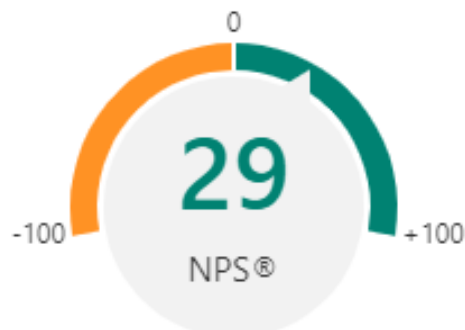
K položení této otázky nás inspiroval dokument České školní inspekce Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (ČŠI, online, 2019). Dokument, který napomáhá řediteli orientovat se v požadavcích na strategické řízení v cestě za kvalitou školy, obsahuje i výše uvedený výrok, a tím upozorňuje na jeho důležitost. Očekávali jsme tedy, že ztotožnění se s tímto tvrzením bude výrazně pozitivní. Celkem 34 ředitelů bylo vůči tomuto tvrzení kritických.

Kritici (hodnocení 0-6): 34

Neutrální (hodnocení 7-8): 53

Propagátoři (hodnocení 9-10): 51

**Graf 10 - NPS - Míra souhlasu s tvrzením „Základem systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů školy“**

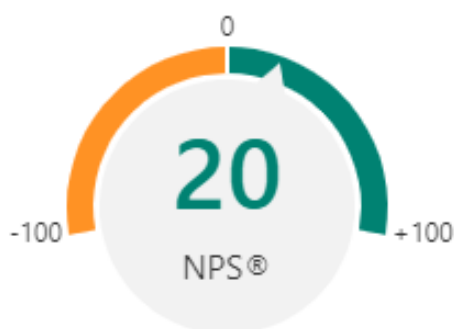


Zdroj: vlastní zpracování

**Otázka č. 10 - Může Vám pomoci správně sestavený strategický plán rozvoje školy lépe řídit a rozvíjet školu?**

Ředitel školy je představitel top managementu a ať chce nebo nechce, musí školu strategicky řídit. Očekává se, že pracuje se všemi fázemi strategického řízení, tedy i s plánováním a sestavováním koncepcí. Mezi kritiky se dle NPS zařadilo celkem 39,1 % respondentů. Naprosto žádnou důležitost (hodnocení rozhodně se neztotožňuji – 0) vybralo 10 ředitelů. Neutrální postoj zastává taktéž 39,1 % respondentů a pozitivně vnímá tuto oblast v pracovním životě ředitele školy 14,5 % dotazovaných.

**Graf 11 - NPS - Míra souhlasu s tvrzením „Může Vám pomoci správně sestavený strategický plán rozvoje školy lépe řídit a rozvíjet školu?“**



Zdroj: vlastní zpracování

### **Otázka č. 11 - Co je hlavním důvodem pro vaše skóre?**

V odpovědích na tuto otevřenou formu otázky jsme hledali důvody udělení příslušného skóre v předchozí otázce. Oněch 14, 5 % pozitivistů spatřovalo za zásadní přínos v následujících oblastech:

- Pomáhá v udržitelnosti školy.
- Stanovení cílů a směru je zásadní, bez nich nelze školu účinně řídit.
- Usnadňuje další práci, každý ví, co má dělat, kam směřujeme, čeho chceme docílit.
- „*Správná strategie školy, včetně plánu, mi pomohla efektivně řídit školu. Zvýšil se zájem o školu i kvalita. Jen nečekejte výsledky hned.*“
- „*Když nevím, kam jdu, nemohu tam dojít.*“

Kritičtí ředitelé uváděli tyto důvody:

- „Nepotřebuji k dobrému řízení žádný papír“
- Vlastní zkušenost
- Neuvedli žádný důvod

V rámci vyhodnocení jsme hledali deskriptivní důvody, které by nám objasnily vysoké procento kritického hodnocení. Tato odpověď nám nepřinesla kýžená data pro plánování dalšího vzdělávání a odstranění bariér. Naopak všichni pozitivně hodnotící ředitelé vyjádřili svůj důvod hodnocení.

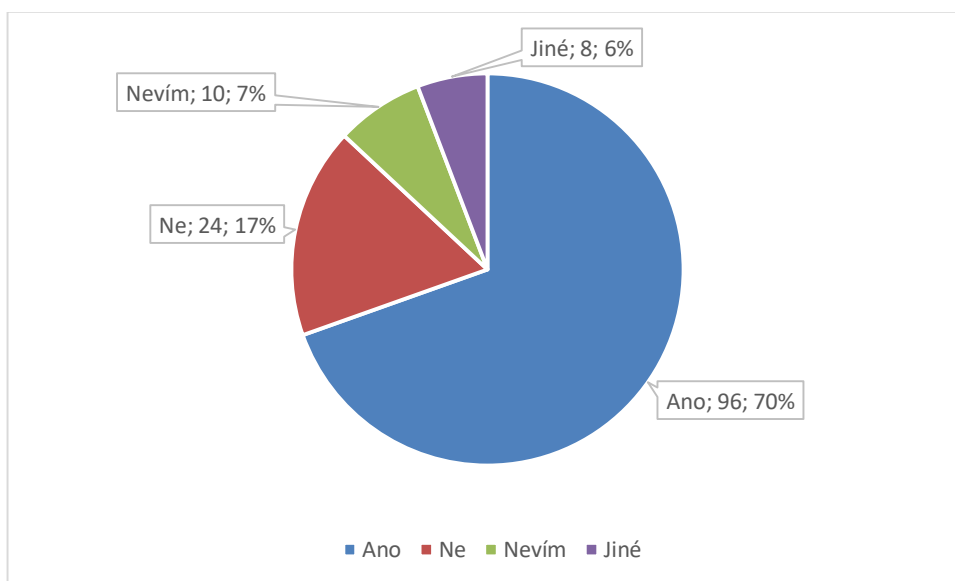
### **Otázka č. 12 – Domníváte se, že bude ČŠI v rámci kontrolní činnosti sledovat zpracování a využívání Koncepce rozvoje školy v rámci řízení školy?**

Celkem 66 % ředitelů základních škol ví o tom, že v rámci inspekční činnosti vykonávané přímo na školách bude ČŠI sledovat i zpracování a využívání Koncepce rozvoje školy. Není to však určující fakt k tomu, zda jsou ředitelé dostatečně seznámeni s dokumentem Kvalitní škola, který není pro ředitele závazný. 31 % z nich neví, zda tuto oblast budou kontrolovat, 2 % z nich je přesvědčeno, že nikoliv. Jeden respondent s praxí delší než 18 let a věkem 60 a více let vybral možnost jiné. Zde uvedl, že ztratil důvěru k ČŠI a je mu to jedno.

### Otázka č. 13 – Máte propojenou vizi školy se Školním vzdělávacím programem (ŠVP)?

Výšečový graf č. 11 vyjadřuje propojení Školního vzdělávacího programu (ŠVP) s Koncepcí rozvoje školy. Požadavek na implementaci je opět zmíněn v dokumentu Kvalitní škola. Současně je ŠVP společně se školním řádem nejkontrolovatelnějším dokumentem v rámci inspekční činnosti. Odpovídá to důležitosti tohoto dokumentu. Celkem 70 % dotazovaných své vize do ŠVP zapracovalo. Současně jsme zjistili, že všichni ředitelé, kteří odpověděli ne, by se účastnili dalšího vzdělávání v oblasti strategického řízení. Tento fakt si vysvětlujeme tak, že ředitelé vědí o tomto nedostatku a v rámci dalšího vzdělávání by se rádi dozvěděli informace, jak ho odstranit a správně vize do ŠVP zapracovat. Ředitelé, kteří odpovídali jiné, na zapracování vizí do ŠVP pracují.

**Graf 12 Propojenost vize školy se Školním vzdělávacím programem**



Zdroj: vlastní zpracování

### Otázka č. 14 - Ohodnot'te prosím své znalosti v oblasti strategického řízení.

Při sestavování této otázky jsme přistoupili k hodnocení znalostí dle stupnice 1 až 5, která se přímo nabízela, ale nabídli jsme ji formou označování hvězd. Průměrně se ředitelé hodnotili skóre 3,18. Nejhůře se sebehodnotila skupina ředitelů ve věku nad 60 let



s průměrem 3,28. Rozdíly byly v rámci porovnání všech věkových skupin minimální. Konkrétně v rozmezí 0,34 bodu hodnocení.

**Otázka č. 15 - V případě, že by Vám bylo nabídnuto vzdělávání se zaměřením na Koncepti rozvoje školy a strategické řízení, využil byste ho?**

<i>Odpovědi:</i>	<i>ano</i>	<i>100</i>
	<i>ne:</i>	<i>15</i>
	<i>nevím:</i>	<i>23</i>
	<i>jiné:</i>	<i>0</i>

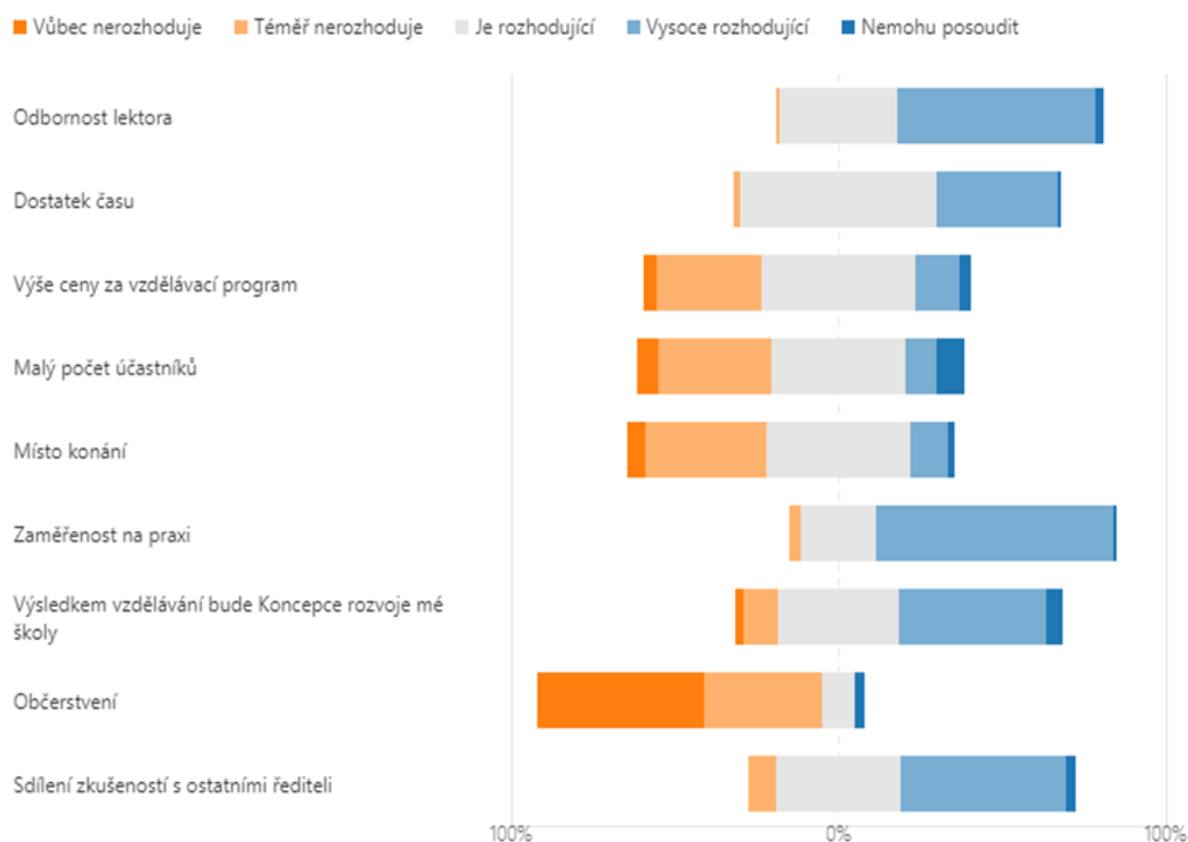
Na dotazníkové šetření navazují řízené rozhovory s vybranými řediteli. Odpověď na tuto otázku tak byla pro další plánování empirické části zásadní. Výsledky jednoznačně ukázaly, že ředitelé mají velký zájem se dále vzdělávat (72,5 %). Celkem 10 % ředitelů odpovědělo, že nevyužije další vzdělávání. Bez čtyř odpovědí se jednalo o ředitele s délkou praxe nad 18 let a věkem nad 60 let a svou koncepci rozvoje školy tvořili zcela sami.

**Otázka č. 16 – Přiřaďte váhu důležitosti k jednotlivým oblastem připravovaného vzdělávacího programu.**

K vyhodnocení a zpracování této otázky jsme využili přímo prostředí Forms Office 365, ze kterého jsme do této práce graf přímo importovali. Pro přesnost jsme připojili i tabulku s daty, které vyjadřují důležité aspekty vzdělávacího programu.

V rámci jednoho dotazu jsme využili 9 „podotázek“ formou Lickertovy škály. Pro připravovaný následný rozhovor a návrh dalšího vzdělávání jsme se dotazovali na nejběžnější faktory, které ředitelé vnímají jako důležité.

**Graf 13 Důležitost jednotlivých oblastí ve vztahu k programu dalšího vzdělávání**



Zdroj: vlastní zpracování

**Tabulka 1 - Procentuální vyjádření respondentů k důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňující kvalitu vzdělávacího programu**

Faktory ovlivňující kvalitu vzdělávacího programu	Vůbec nerozhoduje (%)	Téměř nerozhoduje (%)	Je rozhodující (%)	Vysoce rozhodující (%)	Nemohu posoudit (%)
Odbornost lektora	0,0	1,1	36,2	60,6	2,1
Dostatek času	0,0	2,1	60,0	36,8	1,1
Výše ceny za vzdělávací program	4,3	31,9	46,8	13,8	3,2
Malý počet účastníků	6,5	34,3	40,9	9,7	8,6
Místo konání	5,4	37,2	43,6	11,7	2,1
Zaměřenost na praxi	0,0	3,2	23,4	72,3	1,1

Výsledkem vzdělávání bude Koncepce rozvoje mé školy	2,1	10,6	37,2	44,8	5,3
Občerstvení	51,0	36,2	9,6	0,0	3,2
Sdílení zkušeností s ostatními řediteli	0,0	8,6	37,6	50,6	3,2

Zdroj: vlastní zpracování

Podle Prusákové (2012, s. 7-8) je odbornost, metodická připravenost a osobnost lektora jedním z klíčových faktorů v procesu dalšího vzdělávání. Upozorňuje, že nedostatek andragogického vzdělání, i přes nadšení lektora, omezuje výsledek vzdělavatelského úsilí. Ve smyslu tohoto tvrzení odpovídali i ředitelé, kteří označili odbornost lektora za rozhodující, až vysoce rozhodující v 96,8 %.

Dostatek času na vzdělávání je řediteli vnímán naprosto stejně důležité (96,8 %) jako odbornost lektora. Ostatně dle Federičové (2019, s. 22) vnímají nedostatek času, díky zodpovědnosti ředitele za všechny procesy dění ve škole, za vysoce limitující. Naopak s ohledem na financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nevnímají respondenti výši ceny programu za výrazně limitující. Téměř 36 % uvedlo, že pro ně není cena příliš nebo vůbec rozhodující.

Malý počet účastníků rozdělil aktéry šetření na dvě téměř vyrovnané skupiny, stejně tomu bylo i u místa konání.

Zásadní pro ředitele základních škol je nutnost ve vzdělávacím programu klást důraz na praxi. Za zcela rozhodující považuje tento faktor dokonce 72,3 % respondentů (nejvíce ze všech faktorů v označení vysoce rozhodující). Pouhá 3,2 % dotazovaných označila praxi za téměř nerozhodující. Nikdo se neztotožnil s tím, že praxe není vůbec rozhodující.

V rámci vzdělávacího programu by respondenti vytvořili vlastní koncepci rozvoje školy v 82 % případů. To potvrdilo požadavek na praxi v předchozí otázce. Současně ředitelé chtějí sdílet zkušenosti a příklady dobré praxe s ostatními řediteli, naopak vůbec není rozhodující občerstvení během programu.

Takto strukturovaná otázka nám nabídla dostatečná východiska k sestavení vzdělávacího programu tak, aby co nejvíc vyhovoval požadavkům ředitelů.

**Otázka č. 17 – Máte nějakou důležitou informaci, kterou nám chcete sdělit v rámci přípravy praktického workshopu Koncepce rozvoje školy?**

Celkem zanechalo relevantní připomínky 21 ředitelů. Vzhledem k tomu, že se opakovaly, sloučili jsme je do následujících okruhů:

- a/ Propojit teorii s praxí, na praxi se významně soustředit.
- b/ Jasný požadavek na konkrétní návod, jak postupovat v tvorbě strategie, manuál, jak ji zhodnotit.
- c/ Stanovit kvantitativní limity (rozsah, limit počtu stran)
- d/ Nepodceňovat práci na SWOT analýze, kvalitu vyhodnocení.
- e/ Předložit ukázky zpracování koncepcí (včetně rozpracování na dílčí cíle), upozorňovat na chyby. Sdílet dobrou praxi.
- f/ *„Prosím, aby školili odborníci z efektivních organizací, ne vysloužili ředitelé škol a akademici.“*
- g/ Přání od ředitelů k úspěšnému návrhu vzdělávacího programu.

**Otázka č. 22 – V případě, že máte zájem, zanechte emailový kontakt a děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.**

Přestože se nejednalo přímo o otázku, systém Forms neumožňoval změnu a text byl označen číslem 22 (otázka č. 22). V žádném případě jsme neočekávali, že zanechá celkem 61 ředitelů svůj emailový kontakt. Považovali jsme tuto skutečnost za predikci zájmu o program dalšího vzdělávání v oblasti strategického řízení a plánování.

**Ověření hypotézy H1**

Před začátkem šetření jsme si stanovili hypotézu **H1 – ředitelé, kteří vystudovali školský management na vysoké škole, přisuzují vyšší důležitost strategickému řízení než ředitelé, kteří neabsolvovali studium strategického řízení v žádné formě.**

Předpokládali jsme, že vzhledem k náročnosti studia a získání odborných znalostí v bakalářském či magisterském studiu na vysoké škole budou ředitelé přisuzovat vysokou důležitost právě strategickému řízení. Naopak predikce skutečnosti, že ředitelé, kteří

neabsolvovali žádné další vzdělávání, nebudou vnímat tuto oblast za důležitou, se přímo nabízela.

Nejprve jsme museli pomocí otázky č. 3 „*Kde jste se setkal v rámci svého rozvoje s cíleným vzděláváním v oblasti strategického řízení*“ zjistit, kolik ředitelů vystudovalo školský management a kolik ředitelů se v této oblasti nevzdělávalo vůbec. Celkem 26 ředitelů odpovědělo, že studovalo školský management na vysoké škole, kde získávali odborné kompetence v oblasti strategického řízení a plánování. Z celkového počtu oslovených ředitelů tato skupina tvořila 18,8 %. Vzděláváním s tímto zaměřením neprošlo 9 ředitelů. Tedy téměř 7 % výzkumného vzorku se vzdělávání vůbec neúčastnilo. Domnívali jsme se, že se jedná o začínající ředitele s délkou praxe do dvou let, kteří teprve musí splnit funkční studium pro ředitele. Všichni ředitelé však byli ve věkové skupině 50 a více let s délkou praxe od 2 do 6 let (3 ředitelé) a od 12 let a více (6 ředitelů).

Dále jsme využili otázky č. 7 „Jakou váhu byste přidělili strategickému řízení v práci ředitele školy?“ Respondentům byla nabídnuta škála od 0 do 10, kdy nula značila žádnou důležitost, číslo 10 vysokou důležitost. Výsledky jsme převedli do databázového programu Excel a hledali jsme vzájemnou vazbu mezi studiem a váhou hodnocení.

Porovnali jsme tedy hodnoty mediánu obou skupin v rámci vyjádření důležitosti ke strategickému řízení. Výsledek nás překvapil a medián byl v obou případech 8. Použili jsme tedy výpočet formou aritmetického průměru. Skupina 1 (nikde nestudovali) hodnotila důležitost strategického řízení v práci ředitele základní školy průměrnou hodnotou 7,84 při směrodatné odchylce 0,65. Skupina 2 (studenti školského managementu) označila v průměru váhu 7,85 při směrodatné odchylce 0,68.

Z následujících dat vyplývá, že jsme nenašli vzájemnou souvislost, výsledné rozdíly byly statisticky minimální a z tohoto důvodu uvádíme, že **hypotéza H1**: Ředitelé, kteří vystudovali školský management na vysoké škole, přisuzují vyšší důležitost strategickému řízení než ředitelé, kteří neabsolvovali studium strategického řízení v žádné formě, byla **falzifikována**.

## Ověření hypotézy H2

V návaznosti na první hypotézu nás zajímalo, jestli je rozdíl v ochotě dále se vzdělávat ve strategickém řízení u ředitelů s dlouhou praxí ve funkci ředitele školy oproti začínajícím ředitelům. Stanovili jsme tedy hypotézu **H2 – ředitelé, kteří mají délku praxe ve funkci ředitele nad 18 let, vykazují menší zájem k dalšímu vzdělávání v oblasti strategického řízení než ředitelé začínající.**

Vycházeli jsme z premisy, že s postupujícím věkem klesá zájem o další vzdělávání. Samozřejmě v tomto tvrzení hrají nemalou roli různé sociální i ekonomické aspekty lidského bytí. Ostatně naši premisu potvrzuje i odborná literatura. Například Zormanová (2017, s. 28) tvrdí, že „*pokud se podíváme na rozložení účastníků dalšího vzdělávání dle věku, pak zjistíme, že účast na dalším vzdělávání klesá s rostoucím věkem.*“, Beneš (2014, s. 161) říká, že „*účast na dalším vzdělávání je závislá na věku.*“ Nás však zajímalo, zda najdeme souvislost mezi délkou praxe. Očekáváme, že ředitelé s postupující praxí dozrávají toliko kompetencím v oblasti strategického řízení, že se s postupem času přestanou o tuto oblast aktivně zajímat. Tedy kompetence získali, umí v rámci své školy strategicky řídit a plánovat. Upřesnit tento předpoklad může porovnání začínajících ředitelů vzhledem k věku.

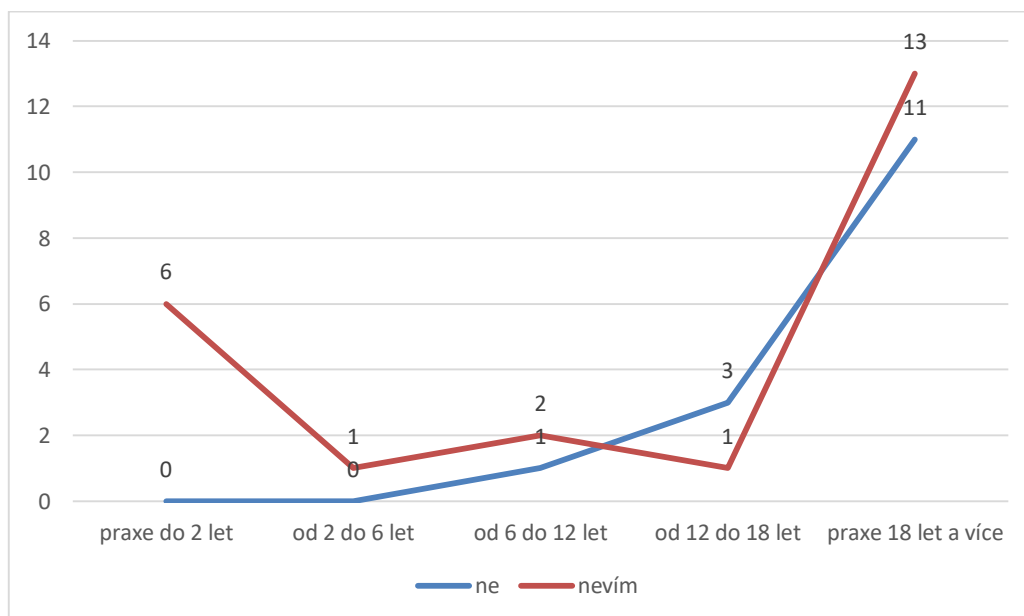
K vyhodnocení a ověření hypotézy jsme použili získaná data z otázky č. 15 – „*V případě, že by Vám bylo nabídnuto vzdělávání se zaměřením na Koncepci rozvoje školy a strategické řízení, využil byste ho?*“ a otázky 18 a 20, které zjišťovaly délku praxe a věk. Obě skupiny byly početně velmi podobné. Skupina 1 (začínající ředitelé do 2 let praxe) čítala 26 ředitelů, skupina 2 (ředitelé s délkou praxe nad 18 let) obsahovala 24 ředitelů. Přesné výsledky odpovědí nalezneme v tabulce č. 2. Přehledně znázorňuje stoupající tendenci záporných odpovědí ve vztahu k délce praxe graf č. 14.

**Tabulka 2 – Odpovědi respondentů na dotaz, zda by využili dalšího vzdělávání ve vztahu k délce praxe**

Délka praxe	Odpověď respondentů			Celkový počet odpovědí	Procentuální vyjádření odpovědi ne vůči počtu odpovědí v dané kategorii
	Ano	Ne	Nevím		
praxe do 2 let	20	0	6	26	0 %
od 2 do 6 let	22	0	1	23	0 %
od 6 do 12 let	22	1	2	25	4 %
od 12 do 18 let	36	3	1	40	7,50 %
praxe 18 let a více	0	11	13	24	45,83 %
Celkem	100	15	23	138	

Zdroj: vlastní zpracování

**Graf 14 - Zájem ředitelů o další vzdělávání ve vztahu k délce praxe**



Zdroj: vlastní zpracování

V prvních dvou funkčních obdobích je stoupající neochota vzdělávat se velmi mírná. Ve třetím období nevyužije vzdělávání na strategické řízení 7,5 % respondentů a ředitelů

s praxí delší jak 18 let dokonce 45,83 %. Současně se ale nepotvrdil předpoklad zájmu o další vzdělávání ve vazbě na věk respondenta. Ve skupině začínajících ředitelů bylo 10 ředitelů, kteří označili, že využijí další vzdělávání se zaměřením na strategické řízení a byli ve věkové skupině 50 – 59 let. Ze získaných dat a z výše uvedených odůvodnění si dovoluujeme tvrdit, že ředitele, kteří mají délku praxe ve funkci ředitele nad 18 let, mají negativnější vztah k dalšímu vzdělávání v oblasti strategického řízení než ředitele začínající. **Hypotézu H2 jsme verifikovali.**

Musíme brát v úvahu fakt, že ochota účastnit se vzdělávání v dospělosti je relativně velká (zejména ve větším městě), reálná ochota je však nízká. (Donath, online, 2009)

#### **4.7 Vyhodnocení a interpretace rozhovorů navazujících na dotazníkové šetření**

Metodu strukturovaného rozhovoru jsme využili, jelikož jsme chtěli zjistit určité specifické informace, které bychom mohli použít v návrhu programu dalšího vzdělávání se zaměřením na strategické řízení a plánování. Do vzorku jsme zahrnuli zástupce všech skupin dle délky praxe. Pomohl nám dostatečný počet zanechaných emailových adres ředitelů. Filtrovali jsme zanechaných 61 emailových kontaktů v bodě 22 dotazníkového šetření a vybrali jsme všechny ty, kteří měli zájem o další vzdělávání. Dále jsme si je rozdělili do skupin dle praxe a dle míry důležitosti ke strategickému řízení (ideálně k relevantnosti získaných dat propagátory). Z pěti skupin nám zbyly pouze čtyři, jelikož skupina ředitelů nad 18 let praxe zde nebyla zastoupena (neměl nikdo zájem o další vzdělávání). V jednotlivých skupinách jsme vytríděným emailům přiřadili pořadová čísla. Využili jsme na internetu volně dostupný generátor náhodných čísel a ten nám určil email, přes který jsme oslovili ředitele školy s žádostí o rozhovor. Sedm ředitelů žádost podpořilo, jeden s časových důvodů odmítl, a tak jsme oslovili náhradníka skupiny ředitelů s praxí od 6 do 12 let.

Domluvili jsme se v jednom případě na videokonferenci prostřednictvím aplikace Google Meet, v jednom prostřednictvím Teams a se sedmi řediteli jsme strukturovaný rozhovor vedli prostřednictvím telefonního hovoru.

V úvodní formální části byli představeni tazatelé a celkový záměr rozhovoru navazující na dotazníkové šetření. Zpočátku jsme ujistili dotazované, že veškerá získaná data budou



anonymizovaná. Již v mailové žádosti byla uvedena maximální délka hovoru (10 minut), kterou jsme se snažili dodržet. V průběhu hovoru i po ukončení hovoru jsme prováděli písemný záznam, abychom mohli získané informace kvantifikovat. Účastníkům rozhovorů jsme položili následující otázky a získali jsme odpovědi, které jsme sloučili do tematických skupin.

### **Jaký by měl být podle Vás ideální výsledek vzdělávacího programu?**

<b>Tematická oblast</b>	<b>Počet odpovědí</b>
Návod, jak zpracovat správně koncepci rozvoje školy.	6
Naučit se pracovat s cíli a pravidlem SMART.	2
Naučit se pravidla tvorby SWOT analýzy.	3
Umět stanovit vizi a misi.	3
Sdílení dobré praxe.	1
Ředitelé jasně vyjádřili potřebu najít program, který je provede postupně základními kroky sestavení strategického plánu rozvoje školy.	

### **Jaká témata by podle Vás neměla chybět v připravovaném programu?**

Ředitelé se shodovali na tom, že témata musejí být aktuální, odpovídající novým trendům. Rádi by slyšeli, jak správně pracovat se SWOT analýzou, vizí, misí. Jak se vyvarovat chyb – práce s chybou. Jednoznačně si žádají (100% dotazovaných), aby byl prostor ke sdílení dobré praxe, k diskuzi, názorným ukázkám efektivních plánů.

### **Jaká by byla maximální částka, kterou byste byli ochotni zaplatit za program? Musí mít akreditaci MŠMT?**

Dotazovaní shodně uváděli (75 %), že záleží na obsahu, délce a podmínkách vzdělávacího programu. Na základě kladných referencí od ostatních ředitelů jsou schopni zaplatit i více, než uváděli. Všichni ředitelé vyjádřili podmínku, že musí být vzdělávací program akreditován MŠMT (financování, kvalita atd.).

	Počet odpovědí
nezáleží	1
do 3 000 Kč	2
do 5 000 Kč	5

**Když byste si měl vybrat, volil byste raději vzdělávání pod NPI ČR, Univerzitou, od soukromých poskytovatelů nebo na tom nezáleží? Proč?**

	Počet odpovědí
Národní pedagogický institut České republiky	1
Vysoká škola nebo univerzita	3
Soukromý poskytovatel	0
Nerozhoduje.	3

Nikdo z dotazovaných ředitelů by neupřednostnil soukromého poskytovatele. Důvodem výběru vysoké školy nebo univerzity byla prestiž. NPI ČR volila ředitelka, která uvedla menší finanční náročnost, kdy poskytuje tato přímo řízená instituce MŠMT spoustu programů zdarma. V případě, že by dopředu obdrželi vynikající reference na vzdělávací program, nebyl by pro žádného ředitele pořadatel rozhodující.

**Bylo by pro Vás překážkou, pokud by musel být z důvodu přípravy na zpracování SWOT analýzy rozdělen do několika dní?**

Ředitelé v tomto směru neshledali překážku.

**Kolik hodin byste byl ochoten věnovat tomuto druhu vzdělávání? V případě vícedenního kurzu, volil byste raději dojíždění nebo byste raději přespal? Mělo by to být spíše o víkend nebo ve všední dny?**

Ředitelé by v průměru vzdělávacímu programu maximálně věnovali 21,25 hodiny<sup>3</sup> a sedm z osmi ředitelů by v případě vícedenního školení raději přespalo, aby měli dostatek

---

<sup>3</sup> Odpovědi: 16,24,32,16,16,30,12,24

času na práci, sdílení zkušeností i neformální setkání. Všichni ředitelé uvedli, že by se účastnili vzdělávání raději ve všední dny. Někteří uvedli, že si o víkend potřebují odpočinout.

**Jaké časové rozmezí byste potřeboval na zpracování SWOT analýzy (týden, čtrnáct dní, měsíc, delší čas)**

Výsledky blíže specifikuje tabulka č. 3

**Tabulka 3 - Přehled časových rozmezí mezi moduly vzdělávacího programu**

<b>Časové rozmezí mezi jednotlivými moduly vzdělávacího programu</b>	<b>Počet odpovědí</b>
alespoň týden	0
alespoň čtrnáct dní	1
alespoň měsíc	5
delší čas než jeden měsíc	2

Zdroj: vlastní zpracování

Za důvody uváděli, že je nutné dopředu sladit termín s pedagogickou radou a získání informací od ostatních partnerů.

**Měl byste zájem se v rámci školení naučit pracovat s grafickým programem, pomocí kterého byste převedl koncepci rozvoje školy do přívětivé grafické podoby?**

Přestože někteří ředitelé po telefonu uváděli, že ovládají práci s počítačem a pracují s grafickými programy, tuto možnost by všichni uvítali.

**Uvítal byste, kdyby výsledkem byla hotová koncepce rozvoje školy?**

100 % ředitelů odpovědělo ano.

**S čím se určitě nechcete setkat na vzdělávacím programu?**

*„Obecnými řečmi, které nebudou provázány s praxí.“*

*„Spouhou teorií.“ „Pokud bude program jen teoretický, chci tvořit pod dohledem odborníka.“*

*„S ředitelem konkurenční školy.“ „S přechytralými kolegy, kteří budou vstupovat do výuky.“*

*„S nedostatkem času na práci – tvorbu koncepce.“*

*„S lektorem bez znalostí a osobnosti.“ „S lektorem, který není sám úspěšným v oblasti strategického řízení.“*

#### 4.8 Návrh vzdělávacího programu

Na základě dotazníkového šetření a následných strukturovaných rozhovorů jsme se pokusili vytvořit návrh možného vzdělávacího programu, který by mohl odpovídat požadavkům ředitelů základních škol v oblasti strategického řízení, konkrétně tvorby koncepce rozvoje školy.

Název programu dalšího vzdělávání	<b>STRATEGICKÉ ŘÍZENÍ A PLÁNOVÁNÍ V PROFESI VEDOUcíHO PRACOVNíKA VE ŠKOLSTVÍ</b>
Konkrétní zaměření	<b>Tvorba strategického plánu rozvoje školy (koncepce rozvoje školy)</b>
Cílová skupina	Studium realizované v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je určeno vedoucím pedagogickým pracovníkům, kteří vykonávají zejména funkci ředitele školy nebo školského zařízení, zástupce ředitele školy nebo školského zařízení, případně pro další vedoucí pracovníky, kteří se podílí na tvorbě strategického plánu rozvoje školy či pedagogické pracovníky, kteří chtějí rozvíjet své kompetence v oblasti strategického řízení a plánování.
Cílem programu	Cílem programu je představit účastníkům vzdělávacího programu zásady tvorby strategie rozvoje školy, různé možnosti zpracování, a to vše ve vazbě na dokument České školní inspekce Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení. Prakticky je provede

	<p>systémem analýzy, zpracováním dat k sestavení Strategie rozvoje školy. Absolvováním programu získají účastníci dostatečné kompetence k vytvoření vlastní Koncepce rozvoje školy.</p>
Délka a forma výuky	<p>Celkově vzdělávací program zahrnuje <b>20 hodin přímé výuky a 5 hodin distanční přípravy</b>, která bude v rámci modulární přípravy rozdělena do 3 částí.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teoretický modul – 8 hodin</li> <li>2. Distanční část: vlastní příprava podkladů (SWOT analýza, návrh stanovení cílů, vizí, výsledky komunikace s pedagogickou radou, partnery) pro následující modul. Časový rozestup: 30 dní (minimálně 5 hodin distanční přípravy).</li> <li>3. Teoreticko-praktická část: na základě podkladů z distanční části budou odborně diskutovány získané podklady ke zpracování strategie školy. Proběhne sdílení dobré praxe a praktická část tvorby strategie včetně úpravy její grafické podoby. Vzdělávání bude probíhat ve dvoudenním bloku s ubytováním a zajištěním stravy. Přímá výuka: 2 x 6 hodin</li> </ol>
Obsah výuky 1. den (8 hodin) teoretická část:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoretická východiska a objasnění pojmů: Strategické řízení, fáze strategického řízení, pojmy (Mise, vize, strategické cíle, strategický plán, pravidlo SMART)</li> <li>- Důvody plánování a strategického řízení ve školství, specifika plánování ve školství</li> <li>- Metody plánování a znaky kvalitních strategií</li> <li>- Postup plánování a analýza: (důraz na SWOT analýzu)</li> </ul>
Obsah výuky 2. den (6 hodin) teoretická a praktická část:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zopakování teoretických východisek prvního dne</li> <li>- Příklady dobré praxe, ukázky možností zpracování Strategie rozvoje školy</li> <li>- Práce s výsledky SWOT analýzy, strategickými cíli</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskuze nad stanovením Misí a vizí jednotlivých škol, kontrola formální správnosti.</li> <li>- Tvorba vlastní Koncepce rozvoje školy.</li> </ul>
obsah výuky 3. den (6 hodin) praktická část	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Workshop Koncepce rozvoje školy</li> <li>- Grafické zpracování vlastního návrhu koncepce rozvoje školy</li> <li>- Závěrečná diskuze nad zpracovanými koncepcemi.</li> </ul>
<b>Vstupní požadavky</b>	Očekává se aktivní přístup účastníka.
Výstup programu	Účastníci po ukončení programu obdrží certifikát o absolvování akreditovaného programu MŠMT v délce 25 hodin (20 přímé výuky, 5 hodin distanční)

Za indikátory dosažených výsledků učení jsme považovali tyto skutečnosti:

- Ovládá pravidla tvorby a inovace koncepčních dokumentů rozvoje školy, je schopen zformulovat a obhájit koncepci rozvoje školy.
- Umí uplatnit vhodný výběr cílů a jejich vyhodnocování.
- Zná náležitosti koncepčních dokumentů a umí organizovat sběr a vyhodnocování informací podstatných pro své další směřování.
- Ovládá principy a postupy řízení kvality a plánování včetně SWOT analýzy, rozumí podstatě plánování, dokáže proces plánování řídit.

## 4.9 Shrnutí a doporučení pro praxi

V rámci dotazníkového šetření jsme získali informace týkající se oblasti strategického řízení a plánování ředitelů základních škol Ústeckého kraje. Z celkového počtu 232 dotazovaných ředitelek a ředitelů základních škol jsme zpět obdrželi odpovědi od 138 z nich. Návratnost elektronického dotazníku činila 59,48 %. Šetřený vzorek v genderovém rozložení téměř odpovídal celonárodnímu, kdy se lišil o necelé jedno procento. Ředitelé zde byli zastoupeni v 34,78 % a ženy v 65,22 %. Na pozicích ředitele pracuje o téměř 21 % více mužů ředitelů než mužů učitelů.

Cílem praktické části bylo identifikovat a charakterizovat kompetence ředitele základní školy související se strategickým řízením. Analyzovat důležitost strategického plánu rozvoje školy (koncepce rozvoje školy) z pohledu ředitelů základních škol a určit jejich potřeby dalšího vzdělávání v této oblasti. S ohledem na studovaný obor jsme zprvu zjišťovali, zda jsou v rámci konkurzního řízení uchazeči dotazováni na znalosti v oblasti školského managementu. Celých 25 % ředitelů škol nemělo v podmínkách konkurzního řízení požadavky na tyto znalosti, ale komise je ověřovala.

Odborná literatura zmiňovaná v teoretické části práce upozorňuje na nutnou znalost strategického řízení na pozici vedoucího pracovníka, systémově však není před nástupem ředitele do funkce vyžadována. Celkem 58,7 % ředitelů se před jmenováním ředitelem základní školy nesetkalo s žádným vzdělávacím programem v oblasti strategického řízení. Na jedné straně požadavek od České školní inspekce a MŠMT, na druhé straně určitá rozvolněnost před nástupem, která je doposud řešena povinností absolvovat studium pro ředitele do dvou let od nástupu. Avšak 50 % absolventů v rámci tohoto funkčního studia (FS I a FSII) nebylo v oblasti strategického řízení vůbec vzděláváno. Může nastat fakt, že školu řídí ředitel školy, který nedisponuje kompetencemi v oblasti strategického řízení.

Zjišťovali jsme, jak vnímají ředitelé důležitost strategického řízení. V rámci Net Promoter Score se objevilo 51 výrazných pozitivistů a 34 kritiků. Celkově to značí, že si ředitelé uvědomují důležitost strategického řízení v rozvoji školy i nutnost mít zpracovanou vizi, koncepci rozvoje školy včetně správně formulovaných strategických cílů. Ještě vyšší míra souhlasu byla zaznamenána v tvrzení, že správně sestavený strategický plán rozvoje školy může pomoci lépe řídit a rozvíjet školu. Své znalosti v této oblasti hodnotí za spíše průměrné. Respondenti spatřují největší překážky v nedostatku času na tento druh vzdělávání, v nedostatečné systémové podpoře a nedostatku vhodných vzdělávacích programů.

S faktem, že Česká školní inspekce sleduje v rámci kontrolní činnosti i kvalitu strategického řízení včetně zpracování, využívání a koncepce rozvoje školy, je seznámeno 66 % ředitelů. Celkem však 30 % ředitelů nemá koncepci propojenou se školním vzdělávacím programem. Dokonce 66,7 % ředitelů, kteří předkládali svou koncepci u konkurzního řízení, ji přepracovalo pouze částečně nebo dokonce vůbec.

V rámci stanovení hypotéz jsme se domnívali, že ředitelé, kteří vystudovali školský management na vysoké škole, přisuzují vyšší důležitost strategickému řízení než ředitelé, kteří neabsolvovali studium strategického řízení v žádné formě. Tato hypotéza se nám nepotvrdila. Výsledky ověření druhé hypotézy potvrdily, že existuje souvislost s délkou praxe a zájmem o další vzdělávání. Verifikovali jsme hypotézu, že ředitelé, kteří mají délku praxe ve funkci ředitele nad 18 let, vykazují menší zájem k dalšímu vzdělávání v oblasti strategického řízení než ředitelé začínající. V rámci obou hypotéz jsme nenašli žádnou souvislost s věkem ředitele.

Empirická část práce dále sledovala potřeby ředitelů v oblasti dalšího vzdělávání se zaměřením na strategické řízení a koncepci rozvoje školy. Výsledky ukázaly, že ředitelé mají velký zájem se vzdělávat (72,5 %) a případné nabídky kvalitního programu by využili. Za stěžejní pak považují odbornost lektora, zaměření na praxi, sdílení zkušeností a dostatek času v programu na sestavení koncepce rozvoje školy. V návaznosti na dotazníkové šetření jsme provedli řízené rozhovory s vybranými řediteli, kteří zanechali kontakt a měli zájem podílet se na specifikaci vzdělávacího programu. Z celkového počtu zanechaných 61 emailových kontaktů jsme náhodným výběrem zvolili 8 ředitelů, kdy v každé skupině rozdělené dle délky praxe byli zastoupeni dva. S těmi jsme uskutečnili řízený rozhovor s cílem získat bližší informace k připravovanému programu. Výsledky dotazníkového šetření i řízených rozhovorů jsme zapracovali do návrhu vzdělávacího programu, který vznikl pod názvem: Strategické řízení a plánování v profesi vedoucího pracovníka ve školství a konkrétně se zaměřuje na tvorbu strategického plánu rozvoje školy (koncepci rozvoje školy).

Snažili jsme se propojit odbornou i praktickou stránku s požadavky ředitelů. Cílem modulárního programu je tedy představit účastníkům zásady tvorby strategie rozvoje školy, různé možnosti zpracování, a to vše ve vazbě na dokument České školní inspekce Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení. Prakticky je provede systémem analýzy, zpracováním dat k sestavení Strategie rozvoje školy. Absolvováním programu získají účastníci dostatečné kompetence k vytvoření vlastní Koncepce rozvoje školy, včetně jeho grafické úpravy.

Studiem odborné literatury a získanými informacemi v rámci zpracování empirické části bychom doporučili vytvořit systémové podmínky pro rozvoj kompetencí ředitele



v oblasti strategického řízení. Vyžadovat a ověřovat tyto znalosti ještě před nástupem do funkce. Přizpůsobit nabídku dalšího vzdělávání požadavkům ředitelů, soustředit se na odbornost provázanou s praxí zaměřenou na benchlearning. V rámci koncepce rozvoje školy vytvořit metodickou příručku, která provede ředitele školy tvorbou a implementací strategického řízení a plánování s akcentem na koncepci rozvoje školy.

## ZÁVĚR

V této diplomové práci byla řešena otázka vzdělávání a rozvoje ředitelů základních škol v kontextu strategického řízení. Naléhavost tohoto tématu je častěji zmiňována v odborných kruzích i v hlavních koncepčních materiálech zaměřených na vzdělávání.

Teoretická část byla koncipována nejen jako odborné východisko pro praktickou část, ale současně jako prostředek k získání základního přehledu z oblasti strategického řízení ve vazbě na výkon funkce ředitele školy. Předložili jsme text, který souvisle přechází od odborného vymezení k hlavním strategickým dokumentům v práci ředitele. Další vzdělávání je pro pedagogické pracovníky z pohledu zákona nutností a současně důležitým prostředkem k odbornému růstu a seberozvoji. S ohledem na skutečnost, že ředitel nemá povinnost se vzdělávat v oblasti managementu, zaměřili jsme se na předpoklady pro výkon činnosti ředitele a popsali aktuální možnosti systémového vzdělávání ředitelů ke strategickému řízení včetně nejčastěji preferovaných metod vzdělávání.

Praktická část formou dotazníkového šetření sledovala, jakou důležitost ředitelé škol přisuzují strategickému řízení a koncepci rozvoje školy a kde nabyli tyto kompetence. Téměř 60 % ředitelů se před nástupem do funkce nesetkalo se základy strategického řízení, přesto byly tyto znalosti u konkurzních řízení sledovány. Ředitelé mu přisuzují vysokou míru důležitosti, neovlivňuje to však fakt, zda absolvovali vysokoškolské studium se zaměřením na tento obor či nikoliv. Téměř třetina ředitelů nemá povinně propojenou koncepci rozvoje školy se školním vzdělávacím programem a 66,7 % přepracovalo koncepci předkládanou u konkurzu jen částečně nebo vůbec i přes to, že k nasměrování školy správnou cestou je nutná spolupráce všech partnerů a zejména dostatečná znalost prostředí.

Téměř tři čtvrtiny ředitelů by využily nabídku na další vzdělávání, pokud by byl program veden odborně vzdělaným lektorem, byl zaměřen na praktickou část včetně sdílení dobré praxe a výsledkem by byl materiál koncepce rozvoje školy. Řízenými rozhovory jsme specifikovali požadavky na program dalšího vzdělávání v oblasti strategického řízení a plánování se zaměřením na koncepci rozvoje školy. Společně s krajským pracovištěm NPI ČR jsme zahájili práce na realizaci předloženého vzdělávacího programu.

Výsledky práce upozorňují na fakt, že je žádoucí disponovat kompetencemi v oblasti strategického řízení. Klíčovým faktorem, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání, jsou učitelé a ředitelé, kteří uvádí směr a pedagogy vedou. Může se však stát, že systémově nebudou v této oblasti vůbec vzděláni. Doporučujeme zabývat se otázkou, zda by nebylo vhodné, aby ředitelé absolvovali vzdělávání oblasti školského managementu ještě před nástupem do funkce ředitele školy.

Podařilo se nám splnit předem stanovené cíle práce. V teoretické části identifikovat postavení ředitele školy v rámci předpokladů k manažerskému řízení a definovat možnosti jeho vzdělávání. Předložit teoretická hlediska ve vazbě na strategické řízení školy. Analyzovat důležitost strategického plánu rozvoje školy (koncepte rozvoje školy) z pohledu ředitelů základních škol a určit jejich potřeby dalšího vzdělávání v této oblasti. Věříme, že jsme přispěli k řešení problematiky v oblasti rozvoje a vzdělávání ředitelů základních škol zaměřeného na strategické řízení a navržený program se stane, díky tomu, že reflektuje aktuální požadavky ředitelů, žadáným.

## SEZNAM INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1. ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS, 2008. *Management a leadership*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2177-4.
2. ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada Publishing Expert. ISBN 978-80-247-5258-7.
3. BAREŠ, Milan et al., 2009. *Podpora práce začínajících učitelů: Sborník projektu*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-50-3.
4. BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*, Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2914-5.
5. BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.
6. BARTÁK, Jan., 2003. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia, Institut mediální komunikace. ISBN 80-7220-158-1.
7. BEDRNOVÁ, Eva a NOVÝ, Ivan, 2002. *Psychologie a sociologie řízení*, Praha: Management Press. ISBN 80-7261-064-3.
8. BĚLOHLÁVEK, František, 1996. *Organizační chování*. Olomouc: Rubico, ISBN 80-858-3909-1.
9. BELCOURT, Monica a Phillip Charles WRIGHT, 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha: Grada, ISBN 8071694592.
10. BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4824-5.
11. BRYSON, M. John, 2004. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement* San Francisco: John Wiley & Sons, 978-07-8796-755-0.
12. CLEGG, Brian, 2005. *Time management*. Brno: Computer Press 2005, ISBN 80-251-0552-0.
13. DONLEY, J., R. DETRICH, J. STATES & KEYWORTH, 2020. Hlavní kompetence. Oakland, CA: The Wing Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/-principal-competencies-research>.

14. FEDERIČOVÁ, Miroslava, 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol – české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v.v.i., 2019. 28 s. Studie; 12/2019. ISBN 978-80-7344-506-5.
15. FRED, R. David, 2005. *Strategic Management: Concepts and Cases*. Pearson Prentice Hall, New Jersey. ISBN 978-01-3150-349-6.
16. FOLWARCZNÁ Ivana, 2010. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3067-7.
17. FOTR, Jiří et al., 2017. *Úspěšná realizace strategie a strategického plánu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0434-5.
18. Horváthová, Petra., 2011. *Talent management*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-665-3.
19. JAKUBÍKOVÁ, Dagmar, 2008. *Strategický marketing*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2690-8.
20. KERLINOVÁ, Alena, 2014. *Strategický management: Vývoj a stav v soukromém sektoru i ve veřejné správě*. Praha: CERM. ISBN 978-80-7204-873-1.
21. KOLÁŘ, Zdeněk., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
22. KONEČNÝ, Miloslav a Markéta GREGUŠOVÁ. *Strategický management: učební text [CD-ROM]*. Ostrava: VŠB - Technická univerzita Ostrava, 2012. ISBN 978-80-248-2791-9.
23. KOUBEK, Josef, 2009. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, ISBN 978-80-7261-168-3
24. KRBOVÁ, Jana, 2016. *Strategické plánování ve veřejné správě*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-587-1.
25. LHOTKOVÁ, Irena., Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-899-2.
26. MALLYA, Thaddeus, 2007. *Základy strategického řízení a rozhodování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1911-5.
27. MINTZBERG, Henry. (1994b), "The fall and rise of strategic planning", Harvard Business Review, January, pp.107-114.

28. OCHRANA, František, Martin POTUČEK a Zuzana DRHOVÁ, 2010. *Strategické řízení ve veřejné správě a přístupy k tvorbě politiky*. Praha: Matfyzpress. ISBN 978-80-7378-130-9.
29. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
30. PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.
31. PAULOVČÁKOVÁ, Lucie, 2015. *Marketing: přístup k marketingovému řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-117-1.
32. PISOŇOVÁ, Mária, 2017. *Školský manažment – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava, Slovenská republika: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-8168-660-3.
33. PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.
34. PROVAZNÍKOVÁ, Romana, 2007. *Financování měst, obcí a regionů: teorie a praxe*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2097-5.
35. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška, 1995. *Pedagogický slovník. I. vydání*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-029-4.
36. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník..* Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-647-6.
37. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník. 7., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál, ISBN 987-80-262-0403-9
38. PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014, *Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4.
39. PRUSÁKOVÁ, Viera, 2012. *Andragogický kontext utvárania osobnosti lektora. Andragogika: Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. Zlín: Academia Economica. ISSN 1211-378.
40. REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, ISBN 9788024730066.
41. SHAUGHNESSY, F. Michael., 2013. *Mentoring: Practices, Potential Challenges and Benefits*. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers, Inc.

Available at:  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=nlebk&AN=635087&lang=cs&site=eds-live&scope=site> (Accessed: 13 March 2020).

42. SPILLEROVÁ, Dagmar, Roman KURNICKÝ a Marián KUBEŠ., 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0698-9
43. SYSLOVÁ, Zora et al., 2012a. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-976-0.
44. SVĚTLÍK, Jaroslav, 2006. *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-176-5.
45. SWANSON, Eric, Sally KIM, Sae-mi LEE, Jae-jang YANG a Yong-ki LEE., 2020. *The effect of leader competencies on knowledge sharing and job performance: Social capital theory*. Journal of Hospitality and Tourism Management [online]. 2020, 42, 88-96 [cit. 2020-03-09]. DOI: 10.1016/j.jhtm.2019.11.004. ISSN 14476770.
46. ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ, 2012. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-807-3579-012.
47. TROJAN, Václav, 2008. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: ČŠM PedF, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-223-3331-3.
48. TROJAN, Václav, 2019. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení: Head teacher as an essential factor of educational leadership*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7603-032-9.
49. TROJAN, Václav, 2010. Systém vzdělávání řídících pracovníků v České republice. *Řízení školy*, roč. VII, č. 12. ISSN 1214-8679.
50. TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ, Michaela, 2013. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-349-4.
51. TROJANOVÁ, Irena., 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.
52. TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-842-1.

53. VEBER, Jaromír, 2009. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-200-0.
54. URBAN, Jan, 2008. *Jak zvládnout 10 nejobtížnějších situací manažera*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2465-2.
55. VEBER, Jaromír et al., 2011. *Management*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-200-0.
56. VETEŠKA, Jaroslav., 2019. Další vzdělávání a rozvoj učitelů v kontextu fenoménu digitalizace a umělé inteligence. In: KRYSTOŇ, Miroslav a Ivan PAVLOV (eds.). *Andragogické štúdie 2019*. Banská Bystrica: Belianum, s. 167–184. ISBN 978-80-557-1598-8.
57. VETEŠKA, Jaroslav a Martin KURSCH, 2018. Paradigma „Vzdělávání 4.0“ v éře digitalizace a globalizace. In: VETEŠKA, J. (ed.) *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence = Adult Education 2018 – transformation in the era of digitization and artificial intelligence: proceedings of the 8<sup>th</sup> International Adult Education Conference, 11-12<sup>th</sup> December 2018 Prague*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 15-23. ISBN 978-80-906894-4-2. ISSN 2571-3841.
58. VETEŠKA, Jaroslav, Zuzana SVOBODOVÁ a Michaela TURECKIOVÁ (eds.), 2018. *Proměny edukačních situací a jejich konceptualizace*. Praha: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, ISBN 978-80-7603-006-0.
59. VETEŠKA, Jaroslav a Martin KURSCH, *The research on the efficiency of the methods of talent management within organizations. New Educational Review*, vol 52, Issue 2, 2018, p. 28-42. ISSN 1732-6729. DOI: 10.15804/ner.2018.52.2.02.
60. VETEŠKA, Jaroslav a Lucie PAULOVČÁKOVÁ, 2018. *Management and Marketing of Educational Institutions*. Karlsruhe: Ste-Com. 81 p. ISBN 978-3-945862-24-7.
61. VETEŠKA, Jaroslav, Michaela TURECKIOVÁ a Václav TROJAN (Eds.), 2017. *Aktuální přístupy managementu vzdělávání*. Praha: Centrum školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. 187 s. ISBN 978-80-7290-958-2.



62. VETEŠKA, Jaroslav a kol., 2017. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost. 179 s. ISBN 978-80-906894-0-4.
63. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
64. VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.
65. WELCH, Jennie a Meriem HODGE., 2018. *Assessing Impact: The Role of Leadership Competency Models in Developing Effective School Leaders. School Leadership* [online]. 2018, 38(4), 355-377 [cit. 2020-03-08]. ISSN 13632434.
66. ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2017. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce, 978-80-88087-15-1.
67. ZATLOUKAL, Tomáš et al. 2019. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2019*. Praha: Česká školní inspekce, ISBN 978-80-88087-23-6.
68. ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0051-4.
69. ØYVIND H. Henriksen & Marit AAS, 2020. *Enhancing system thinking – a superintendent and three principals reflecting with a critical friend, Educational Action Research*, DOI: 10.1080/09650792.2020.1724813.

#### **Elektronické a další zdroje:**

70. *Adresář základních škol. Ústecký kraj*. In: Kr-ustecky.cz [online]. 2020 [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <http://www.kr-ustecky.cz/adresare-skol-a-skolskych-zarizeni-usteckeho-kraje/d-1703377/p1=204451>
71. *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. OECD [online]. 2019 [cit. 2020-03-02]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
72. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019, 2019 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51409/download>

73. DONATH, Michal. *Vzdělávání dospělých v ČR - Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti* [online]. In: 2009 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: <http://www.dbm.cz/pruzkumy/127-vzdelavani-dospelych-v-cr>
74. *Education policy Outlook: Czech republic*. In: OECD.org [online]. 2019 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: [http://www.oecd.org/czech/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC\\_EN.pdf](http://www.oecd.org/czech/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC_EN.pdf)
75. *Kapitola B1 – oddíl B1.2 Základní vzdělávání – základní školy: Statistická ročenka*. MŠMT [online]. 2019, [cit. 2019-12-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-9>
76. *Kariérní systém: Standard pro ředitele*. Česká škola [online]. 2015 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2015/04/karierni-system-standard-pro-reditele.html>
77. KNOTOVÁ, Dana. *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. Studia paedagogica, [S.l.], v. 54, n. 11, p. 67–78, bře. 2006. ISSN 2336-4521.
78. *Kompetenční model*. Národní soustava povolání [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017 [cit. 2020-01-27]. Dostupné z: [http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx#Kompetencni\\_model\\_nsp](http://kompetence.nsp.cz/napoveda.aspx#Kompetencni_model_nsp)
79. *Konzultování (Counselling)*. In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 21.10.2015 [cit. 09.01.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/konzultovani>
80. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. In: CSICR.cz [online]. 2019 [cit. 2019-11-27]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Kvalitni-skola>
81. McCLELLAND David C. *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*. In: Therapiebreve.be [online]. 1973 [cit. 2019-10-10]. Dostupné z: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>

82. *Mise, poslání (Mission)*. In: *ManagementMania.com* [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 03.01.2017 [cit. 26.02.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/poslani>
83. *Muži v systému vzdělávání* [online]. In: ŠMÍDOVÁ, Iva. Vlada.cz, 2019 [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/pracovni-skupina-muzi-a-rovnosti-zen-a-muzu/Policy-paper-muzi-v-systemu-vzdelavani.pdf>
84. MUŽÍK, Jaroslav. 2006. *Rozvoj profesních kompetencí andragoga (hlavní směry)* [online]. Příspěvek na mezinárodní konferenci Univerzity Mateja Bela Fakulty humanitných vied Banská Bystrica 23. – 24. 11. 2006 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p21.doc>>.
85. NPS, Net Promoter Score. Stenmark [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://www.stenmark.cz/encyklopedie-nps-net-promoter-score/>
86. *Občanské vzdělávání*. PALÁN, Zdeněk. *Andromedia* [online]. [cit. 2019-12-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqavet/stinovani>
87. *Odborné směry*. Národní soustava povolání [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017 [cit. 2020-01-27]. Dostupné z: <https://nsp.cz/odborny-smer>
88. *Právní subjektivita škol*. Deník veřejné správy [online]. 2003 [cit. 2019-09-20]. Dostupné z: <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=5134461>
89. *Rejstřík škola a školských zařízení*. MŠMT: Rejstřík škola a školských zařízení [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol>
90. *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?: PISA 2012* [online]. In: OECD, 2012 [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/23392/download/>
91. SPENCER, Anna Louise. Informal Education: A New Lens on Socially Engaged Design Practices. *International Journal of Art & Design Education* [online]. 2019, **38**(4), 785-797 [cit. 2019-10-14]. DOI: 10.1111/jade.12267. ISSN 1476-8062. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jade.12267>

92. *Stínování*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018 [cit. 2020-01-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/eqavet/stinovani>
93. *Strategické a koncepční dokumenty*. In: MSMT.cz [online]. 2019 [cit. 2019-08-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>
94. *Strategické cíle (Strategic goals)*. In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 28.04.2019 [cit. 26.04.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/strategicke-cile>
95. *Strategické řízení (Strategic Management)*. In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 14.05.2019 [cit. 26.02.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/strategicke-rizeni>
96. *Strategické řízení a plánování ve školách a v územích. NIDV* [online]. 2020 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: <https://projekty.nidv.cz/strategicke-rizeni>
97. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. MŠMT, © 2013 – 2020 [cit. 2019-11-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf).
98. *Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky*. Katedra andragogiky a managementu vzdělávání Univerzity Karlovy [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-01-27]. Dostupné z: <http://kamv.cz/studium-pro-vedouci-pedagogicke-pracovniky.html>
99. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů: O nás*. SYPO [online]. 2019 [cit. 2019-12-18]. Dostupné z: <http://projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>
100. *Šetření metodou Delphi pro identifikaci prioritních témat ve vzdělávání – stručný popis metodického postupu*. In: Učitelské listy [online]. 2019 [cit. 2019-09-23]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2019/05/setreni-metodou-delphi-pro-identifikaci.html>
101. *Typologie strategických a prováděcích dokumentů*. In: MMR.cz [online]. 2017, s. 12 [cit. 2019-08-19]. Dostupné z: <https://www.mmr.cz/getmedia/a8e367ae->

8c84-48f2-9ce4-5484e4d5de52/Typologie-strategickych-a-provadecich-dokumentu\_final.pdf

102. VESELÝ, Arnošt. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+* [online]. 2019 [cit. 2019-12-21]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/51582\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/51582_1_1/)
103. *Vize (Vision)*. In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 28.04.2019 [cit. 26.04.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/vize>
104. VODA, Jan. 2015, 65(2) *Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy*. Pedagogika. Praha: Pedagogický ústav Jana Amose Komenského, AV ČR. ISSN 0031-3815.
105. *Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích*. MŠMT [online]. 2019 [cit. 2019-11-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/50122/download/>
106. *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. MŠMT [online]. 2019 [cit. 2019-11-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43471/download/>
107. *Základní školy v krajském srovnání - školy, třídy, žáci a učitelé ve školním roce 2018/19*. Český statistický úřad [online]. 2019 [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/2300421928.pdf/6e1cebdf-726c-4d94-ab60-6de3d0f7bbed?version=1.0>
108. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění*. MŠMT [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
109. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. MŠMT [online]. 2019 [cit. 2019-11-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

110. *Zřizovací listina národního institutu pro další vzdělávání. NIDV* [online]. 2020 [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: [https://www.nidv.cz/o-nas/zrizovaci-listina?task=contents.download\\_file&id=2](https://www.nidv.cz/o-nas/zrizovaci-listina?task=contents.download_file&id=2)

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha A** Dotazník – Možnosti vzdělávání a rozvoje ředitelů základních škol v oblasti strategického řízení

## Příloha A

### **Dotazník - Možnosti vzdělávání a rozvoje ředitelů základních škol v oblasti strategického řízení**

Vážení kolegové,

rád bych Vás zdvořile požádal o vyplnění dotazníku, který má za cíl získat anonymní data a připravit dle Vašich odpovědí vzdělávací program zaměřený na strategické řízení. Rádi bychom, aby v nejbližší době vznikl prakticky zaměřený program, kde získáte nejen odborné znalosti, ale během workshopu dokážete zpracovat Strategický plán rozvoje školy (Koncepti rozvoje školy). Vím, jak jste vysoce vytížení a proto Vám dotazník nezabere více jak 5 minut času. V případě, že budete mít zájem se vzdělávacího programu v budoucnosti účastnit a vytvořit si či aktualizovat Strategický plán rozvoje školy, zanechte na konci dotazníku emailový kontakt, případně pište na mou emailovou adresu. V dotazníku pro přehlednost používáme označení ředitel. Tím myslíme ředitele i ředitelku. Ženy prominou. :)

Mnohokrát děkuji za pomoc a ochotu s vyplněním dotazníku.

1. Byly v písemných podmínkách Vašeho konkurzního řízení požadovány znalosti v oblasti školského managementu?

Ano

Ne

Ne, ale byl jsem na ně v průběhu konkurzu dotazován

Nevzpomínám si

Jiné

2. Absolvoval jste před nástupem do funkce ředitele školy nějakou formu vzdělávání s konkrétním zaměřením na strategické řízení školy?

Ano

Ne

Nevím

3. Kde jste se setkal v rámci svých studií s cíleným vzděláváním v oblasti strategického řízení? Vyberte i více možností

na pedagogické fakultě

při studiu na jiné fakultě

při studiu bakalářského nebo magisterského studia školského managementu

v rámci projektů pod NPI ČR (SRP, SYPO aj.)

v rámci DVPP

při funkčním studiu FS I nebo FS II

nikde

Jiné

4. Máte zpracovaný strategický plán rozvoje školy (koncepti rozvoje školy)?

Ano

Ne

Jiné



5. Koho jste zapojil do zpracování strategického plánu rozvoje školy (koncepce rozvoje školy)? Můžete vybrat více možností. Případně dopište další konzultanty u možnosti jiné

nikoho, vytvořil jsem ho sám  
vedení školy  
zaměstnance školy  
školskou radu  
zřizovatele  
žáky  
kolegu ředitele z jiné školy  
konzultanty v rámci projektů pod NPI ČR  
externí firmu  
Jiné

6. Jakou váhu byste přidělili strategickému řízení v práci ředitele školy?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Žádná důležitost

Vysoce důležitá

7. Přepřacoval jste později po obsahové stránce koncepci rozvoje školy předkládanou u konkurzu?

Ano, výrazně  
Ano, částečně.  
Ne  
Jiné

8. V čem spatřujete největší překážky v rozvoji ředitelů v oblasti strategického řízení? Můžete označit i více odpovědí.

Nedostatek vhodných materiálů  
Nedostatek vhodných vzdělávacích programů  
Nedostatek času v práci ředitele na tento druh vzdělávání  
Nedostatečná systémová podpora  
Žádné překážky  
Jiné

9. Jak moc se ztotožňujete s tímto výrokem: "Základem systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů školy."

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Rozhodně ne

Rozhodně ano

10. Může Vám pomoci správně sestavený strategický plán rozvoje školy lépe řídit a rozvíjet školu?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Rozhodně ne

Rozhodně ano

11. Co je hlavním důvodem pro vaše skóre? Stačí velmi stručně, v případě, že nevíte, nechte políčko prázdné.

Zadejte svoji odpověď.

12. Domníváte se, že bude ČŠI v rámci kontrolní činnosti sledovat zpracování a využívání Koncepce rozvoje školy v rámci řízení školy?

Ano

Ne

Nevím

Jiné

13. Máte propojenou vizi školy se Školním vzdělávacím programem (ŠVP)?

Ano

Ne

Nevím

Jiné

14. Ohodnoťte, prosím, své znalosti v oblasti strategického řízení.

Minimální znalosti



Maximální znalosti

15. V případě, že by Vám bylo nabídnuto vzdělávání se zaměřením na Koncept rozvoje školy a strategické řízení, využil byste ho?

Ano

Ne

Nevím

Jiné

16. Přiřaďte váhu důležitosti k jednotlivým oblastem připravovaného vzdělávacího programu.

	Vůbec nerozhoduje	Téměř nerozhoduje	Je rozhodující	Vysoce rozhodující	Nemohu posoudit
Odbornost lektora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dostatek času	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Výše ceny za vzdělávací program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Malý počet účastníků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Místo konání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zaměřenost na praxi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Výsledkem vzdělávání bude Koncepce rozvoje mé školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Občerstvení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sdílení zkušeností s ostatními řediteli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Máte nějakou důležitou informaci, kterou nám chcete sdělit v rámci přípravy praktického workshopu Koncepce rozvoje školy?

Zadejte svoji odpověď.

18. Jaká je délka Vaší praxe na místě ředitele školy?

	0 - do ukončených 2 let	od 2 do ukončených 6 let	od 6 do ukončených 12 let	od 12 do ukončených 18 let	od 18 let a více
Počet odpracovaných let na místě ředitele školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Jste muž nebo žena?

Žena

Muž

20. Kolik je Vám let?

do 29 let

30 - 39 let

40 - 49 let

50 - 59 let

60 a více let

21. Jaký počet pedagogických pracovníků řídíte?

Postačuje Váš fundovaný odhad. Rozumějte všechny (učitele, asistenty, vychovatele ... )

22. V případě, že máte zájem, zanechte emailový kontakt a děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.

\*Jedná se o přepis dotazníkového šetření, které bylo vytvořeno prostřednictvím programu Microsoft Forms.